

Maria Manuela Rodrigues da Fonseca Alpalhão Costa

**O BRUXO E A PRINCESA...
OU O CONTO MARAVILHOSO EM PRODUÇÕES DE
ALUNOS DO ENSINO BÁSICO**

Lisboa

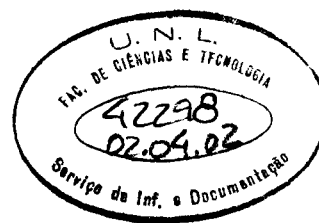
1993

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas

O BRUXO E A PRINCESA... OU O CONTO MARAVILHOSO EM PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Maria Manuela Rodrigues da Fonseca Alpalhão Costa

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de educação e Desenvolvimento.



Lisboa

1993

- Ensino Básico
- Literatura infantil
- Desenvolvimento
da Criança

Sumário

O conto maravilhoso é uma forma narrativa de literatura infantil que tem despertado a atenção de estudiosos e de educadores pelo papel relevante que pode desempenhar no desenvolvimento do imaginário infantil e pelo interesse universalizante que apresenta como elemento unificador de culturas de raiz popular. Em Portugal, esta forma de literatura tem vindo a ganhar crescente importância como um conto educativo, potenciador do desenvolvimento da criança.

Centrámos a nossa investigação numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico onde há alunos de várias culturas, a Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira.

Através de um estímulo apresentado, ligado ao conto maravilhoso, as crianças — pertencentes a uma turma do terceiro e a uma do quarto ano de escolaridade — produziram textos, englobando o maravilhoso, nos quais desenvolveram categorias do discurso, da narrativa, da criatividade (ligada a figuras de estilo).

Palavras-chave: **literatura infantil, conto maravilhoso, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, discurso, narrativa, criatividade.**

Abstract

The fairy tale is a form of narrative within children's literature which aroused the interest of both researchers and educators; in that it plays an important role in developing children's imaginary and in unifying folk-based cultures. In Portugal, this form of literature is gaining a growing support as an educational tool capable of promoting the child's cultural development.

Our research was carried on in a Primary School attended by children from different cultural backgrounds.

Through a elicited task connected with a fairy tale stimulus, third and fourth grade pupils produced a number of written texts which compared the imaginary element in their writing and exhibited discursive, narrative and creativity categories, (the latter related to some rhetoric devices).

Key Words: **children's literature, fairy tale, Primary School, discourse, narrative, creativity.**

Résumé

Les contes merveilleux constituent une forme narrative appartenant à la littérature enfantine qui a attiré l'attention des chercheurs et des éducateurs à cause du rôle important qu'elle peut accomplir soit dans le développement de l'imaginaire enfantin soit par l'intérêt qu'elle présente en tant qu'élément unificateur des cultures d'origine populaire. Cette forme de littérature a gagné une importance croissante au Portugal en tant que conte éducatif qui est potentiel du développement des enfants.

Nous avons centralisé notre recherche sur l'Enseignement Primaire, à l'Ecole Primaire Numéro Un, située à Vale da Amoreira, où il y a des élèves qui proviennent de beaucoup de cultures.

A partir d'un stimulus que nous avons présenté lié aux contes merveilleux, les enfants — qui appartenaient à la troisième et à la quatrième classes — ont produit des textes qui ont englobé le merveilleux où ils ont développé des catégories du discours, du récit, de la créativité (liée à des figures de style).

Mots-clés: **littérature enfantine, contes merveilleux, Enseignement Primaire, discours, récit, créativité.**

ÍNDICE DE MATÉRIAS

INTRODUÇÃO	11
1 - Motivações e razões pessoais.....	12
2 - A fruição e o prazer no ensino e na aprendizagem da língua	13
3. Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira: terreno da nossa dissertação.....	16
4. Questões, hipóteses e objectivos de uma metodologia centrada no <i>estudo múltiplo de caso</i>	18
5. Contextualização da produção de textos pela população alvo.....	19
6. Categorias utilizadas na análise dos textos da população observada	20
7. Conclusões.....	22
7.1 Introdução	22
7.2 Limitações do estudo.....	23
 I - DA LITERATURA AO CONTO MARAVILHOSO COMO FORMA DE ENCANTAR, EDUCAR E (RE)CRIAR	24
1. Literatura da origem de uma palavra ao significado actual.....	25
2. Literatura e literariedade: convergência e desencontro(s).....	29
2. A <i>literatura infantil</i> como forma de <i>literatura</i>	36
2.1. (No princípio é) a palavra infância.....	36
2.2. <i>Emílio</i> e textos literários supostamente apreciados por crianças	43
2.3. Há uma literatura infantil?.....	45
2.4. Há uma literatura infantil	47
2.4.1. Conceitos adequados a uma forma de literatura	48

2.4.2. Origem da literatura infantil	54
2.4.3. Natureza e características da literatura infantil	57
2.4.4. Objectivos da literatura infantil	60
2.5. Portugal, a literatura infantil e a educação	62
2.5.1. A literatura infantil no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	66
2.6. Dos contos maravilhosos, de origem popular, à criatividade.....	72
II - O terreno onde se estimulou a produção de uma narrativa ligada ao conto maravilhoso, tradicional, de origem popular.....	
1.1. Península de Setúbal	77
1.2. Concelho da Moita.....	78
2. Vale da Amoreira Freguesia recente do Concelho da Moita	80
3. Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira.....	82
4. Inquérito aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade:análise de dados a uma escolha aleatória.....	87
4.1. Análise de dados referente ao inquérito número um, feito aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade	89
III - Produções escritas de crianças, ligadas ao conto maravilhoso tradicional de origem popular: um <i>estudo múltiplo de caso</i>	
1. Da análise de narrativas a análises de contos tradicionais, de origem popular.....	98
2. Conto maravilhoso: forma de conto tradicional, de origem popular.....	102

3. Questões metodológicas.....	106
3.1. Introdução	106
3.2. Contexto do estudo	108
3.3. Instrumentação.....	111
3.4. Critérios para a interpretação dos textos	113
3.4.1. Introdução.....	113
4. Análise do <i>corpus</i>	115
4.1. Categorias do discurso	115
4.2. Categorias da narrativa	134
4.3. Categorias da criatividade ligada a figuras de estilo.....	147
5. Discussão e conclusão prévia.....	158
 CONCLUSÃO	 162
1. Conclusões.....	163
2. Das conclusões explicitadas a possíveis recomendações	171
 Agradecimentos	 175
 Bibliografia	 177
 ANEXOS	 197
I - Entrevista com a Directora da Escola Primária	
Número Um do Vale da Amoreira.....	198
II - As crianças, a escola e aligação com o meio	205
III - Inquérito aos alunos da Escola Primária Número	
Um do Vale da Amoreira.....	210
IV - Questionárioà turma do 3º e à do 4ºano de escolaridade	212
V - Estímulo para a produção de contos maravilhosos.....	216
VI - Quadros referentes a preferências dos alunos e	
personagens suas conhecidas de textos de literatura infantil.....	218

VII - [Léxico de figuras de estilo], "Léxique des figures de style", segundo R. Desrosiers	222
VIII - Produções dos alunos	223

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1 - Distribuição dos alunos do 3º ano de escolaridade, segundo a idade	89
Figura II.2 - Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade, segundo a idade	90
Figura II.3 - Distribuição dos alunos do 3º ano de escolaridade, segundo o sexo	91
Figura II.4 - Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade, segundo o sexo	91
Figura II.5 - Distribuição das habilitações dos pais dos alunos do 3º ano de escolaridade	92
Figura II.6 - Distribuição das habilitações dos pais dos alunos do 4º ano de escolaridade	93
Figura 1 - A família na escola/a escola com a família	206
Figura 1.1 - A família na escola/a escola com a família	206
Figura 1.2 - A família na escola/a escola com a família	206
Figura 1.3 - A família na escola/a escola com a família	207
Figura 1.4 - A família na escola/a escola com a família	207
Figura 2 - Confluência de culturas	208
Figura 2.1 - Confluência de culturas.....	208
Figura 2.2 - Confluência de culturas.....	208
Figura 3 - Produção de materiais	209
Figura 3.1 - Produção de materiais	209
Figura 3.2 - A criança e a narrativa	209

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro II.1 - Distribuição dos alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade, segundo o nível ocupa- cional dos pais, representativo do estrato social	95
Quadro III.1 - Distribuição do "SHIFTER" inicial, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	117
Quadro III.2 - Distribuição dos tipos de discurso (<i>directo, indirecto, misto</i>) segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	121
Quadro III.3 - Distribuição dos tipos de subjectividade, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade	126
Quadro III.3.1 - Distribuição dos tipos de subjectividade, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade	132
Quadro III.4 - Distribuição do <i>PONTO DE VISTA</i> <i>DO NARRADOR</i> , segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	136
Quadro III.5 - Distribuição de personagens criadas pelos alunos, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	140
Quadro III.6 - Distribuição do <i>MARAVILHOSO</i> , segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	144
Quadro III.7 - Distribuição da criatividade, (ligada a figuras de estilo) segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade.....	151

"Um dia, comecei a ler umas linhas (...). Gostava sobretudo da fantasia e do maravilhoso e li e reli mil e uma histórias de fadas, e todos os contos tradicionais mais conhecidos do Anderson, do Perrault, dos irmãos Grimm e também portugueses."

Maria João Lopes, ilustradora

"os contos tradicionais desde "O Capuchinho Vermelho" ao "Pequeno Polegar", enfim, todos esses contos conhecidos (...) ajudam muito a criança a encontrar uma solução para a sua ansiedade ou para os seus sonhos, o que é a mesma coisa."

João dos Santos, psiquiatra infantil, psicanalista, pedagogo, pensador

INTRODUÇÃO

1 - Motivações e razões pessoais

Esta dissertação é o resultado de dois grandes eixos:

— Motivações pessoais;

— Interesse específico pelo trabalho de investigação na área da **literatura infantil**, centrada, sobretudo, no **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular.

É no encontro dos dois eixos que surge esta dissertação como resultado da nossa experiência docente na formação, numa Escola Superior de Educação, de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico quer em formação inicial quer em formação permanente.

A nossa profissão de professora⁽¹⁾ permitiu-nos uma prática que nos deu uma sensibilidade mais apurada para questões referentes ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, mormente em relação a uma das nossas áreas específicas de trabalho, a da **literatura infantil**.

Nessa área, temo-nos debruçado sobre o **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular, visto que é uma produção textual que une o passado e o presente dos homens e os projecta para tempos do porvir nos quais, vencidos os escolhos, poderão ser tão felizes como os príncipes, as princesas, as fadas que foram a infância da humanidade e continuam a ser a infância de cada um de nós.

(1) "Que é ser professor?"

Se virmos a etimologia da palavra, encontramos a raiz de um verbo que do grego veio até ao latim e que significa falar. O prefixo pro, que encontramos em proclamar ou em proferir, acrescenta-lhe a ideia de publicamente, de bom grado, sem vergonha. O professor é, pois, aquele que diz, abertamente, aquilo de que está convencido. [ADRAGÃO (J.), 1989, "A maneira de conclusão/provocação". p. 51-52]*.

*Esta e outras notas de carácter bibliográfico serão desenvolvidas em Bibliografia.

2 - A fruição e o prazer no ensino e na aprendizagem da língua

São muitos, actualmente, os conteúdos⁽¹⁾ e actividades⁽²⁾ que propiciam o encontro das crianças com a vertente estética da língua⁽³⁾. Estratégias e conteúdos que enriquecem e complementam "*o exercício da linguagem em situações concretas*"⁽⁴⁾ criadas pelas interacções professor/alunos⁽⁵⁾.

E é tal vertente estética - que hoje é explorada em muitas escolas, com sucesso - que pode levar as crianças ao encontro da prosódia, ou seja, como musicalidade da língua (através, por exemplo, de adivinhas, lengalengas, poemas), ao encontro das suas emoções e desejos (através, por exemplo, dos **contos maravilhosos/de fadas**).

Vertente estética que, sendo da palavra, é entendida por F. Pessoa como "**Literatura**", [*"a que vive primordialmente dos sentidos indirectos"*]⁽⁶⁾. Palavra como Arte que, fruída, - observando, à luz de R. Barthes, a fruição como "*prazer aos bocados*"⁽⁷⁾ - pode dar às crianças, como refere M. Manzano, "*o gozo (...) o gosto estético que a linguagem proporciona*"⁽⁸⁾, prazer esse, ainda entendido, através de R. Barthes, numa perspectiva mais global do que a fruição, como "*Inteligência (...) Delicadeza (...) lugar e tempo de leitura*"⁽⁹⁾.

(1) Consideramos conteúdo como "*as matérias, as disciplinas, as actividades diversas que o ensino e a educação comportam*" [LEIF (J.), 1976, *Vocabulário técnico e crítico da Pedagogia e das Ciências da Educação*, p. 95].

(2) Actividade é o "*trabalho ou exercício proposto ao aluno com a finalidade de o fazer atingir a curto, médio ou longo prazo objectivos precisos, limitados ou gerais*" (ibid., p. 16).

(3) "*Se permanecer circunscrito a uma concepção da linguagem apenas como instrumento de comunicação, o professor da língua materna (...) restringe e empobrece toda uma vivência da linguagem, amputando-a de aspectos fundamentais presentes na relação (e iniciática) da criança com a linguagem*" [FONSECA (F. I.), 1989, "Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos", p. 319].

(4) FONSECA (F. I.), FONSECA (J.), 1977. *Pragmática linguística e ensino do Português*, p. 83.

(5) Cf. *Programas do Ensino Primário Elementar*, 1980; *Ensino Básico do 1º Ciclo*, 1990.

(6) PESSOA (F.), sem outra indicação. [citado por FLÓRIDO (J.), LUÍS (M.), 1990, *Da teoria literária à expressão criadora*, p. 27].

(7) BARTHES (R.), s.d., *O prazer do texto*, p. 97.

(8) MANZANO (M.), 1988. *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*, p. 14.

(9) BARTHES (R.), op. cit., p. 16.

Palavra que pode ser "o espaço vivo onde o sujeito se afirma, se interroga e interroga o mundo, apreende, conhece e transforma".⁽¹⁰⁾

Palavra que pode ir ao encontro das crianças e dos seus desejos de que elas lhes dê prazer: "Pois quando se buscam os princípios determinantes do desejo e se situam num agrado que se espera de qualquer coisa, não importa saber de onde provém a representação deste objecto agradável, mas apenas em que medida ele causa prazer"⁽¹¹⁾.

Refira-se aqui, com R. Wellek, A. Warren, "que o prazer da literatura não é apenas uma preferência de entre uma lista de prazeres possíveis, mas sim um "prazer mais alto", exactamente por se tratar de um prazer numa superior esfera de actividade, isto é, na contemplação não aquisitiva"⁽¹²⁾.

Palavras como Arte que, com objectivos adequados⁽¹³⁾, darão às crianças que frequentam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico competências linguísticas, comunicativas, sensibilidade estética que permitirão o seu crescimento harmonioso como alunas e como cidadãos.

Crescimento harmonioso que a Língua Portuguesa, a **literatura infantil** e o **conto maravilhoso** poderão ajudar a construir, podendo, em suma, levar ao "desenvolvimento de capacidades básicas de comunicação e aprendizagem, bem como de aptidões intelectuais fundamentais"⁽¹⁴⁾, da mesma maneira que ao "desenvolvimento de atitudes e valores, visando alargar a compreensão do horizonte cultural e social"⁽¹⁵⁾ da crianças.

(10) Cf. "Palavras", in: (1) 1980, Setembro-Dezembro, p. 5.

(11) KANT (I.). 1989 [ed. original 1788], *Crítica da razão prática*, p. 33.

(12) WELLEK (R.), WARREN (A.), 1962, *Teoria da literatura*, pp. 37-38.

(13) Conceptualiza-se, aqui, objectivo como "Finalidade precisa duma acção educativa, dum estilo" [EIF (J.), op. cit., p. 291].

(14) RIBEIRO (A.), 1991, *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de planos e programas de ensino*, p. 64.

(15) Ibid.

Foi no entendimento de que aos desenvolvimentos que A. Ribeiro refere se poderá chegar através do **conto maravilhoso**, que optámos por observar crianças da Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira porque, segundo testemunhos orais, a **literatura infantil** e o **conto maravilhoso** são, na escola referida, propiciadores do prazer da(s) palavra(s) entre os alunos. Alunos que provêm, em muitos casos, de famílias com situação socio-económica sem privilégios, alunos que as professoras têm posto no caminho da **literatura infantil**, do **conto maravilhoso**, do prazer da palavra.

3. Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira: terreno da nossa dissertação

A escola referida em epígrafe insere-se numa Freguesia do Concelho da Moita, na Península de Setúbal, onde habita uma população com carências marcantes dos pontos de vista social e económico⁽¹⁾.

O estudo que nela levámos a efeito, no ano lectivo de mil novecentos e noventa e um - mil novecentos e noventa e dois, foi antecedido de contactos de carácter informal com docentes e discentes, levados a efeito dentro e fora das salas de aula.

Através dos contactos enunciados, tivemos a possibilidade de aprender:

- a cooperação entre a escola e o meio envolvente;
- as situações de carência socio-económica do meio envolvente;
- a cooperação entre a escola e o meio;
- a produção pelas crianças de materiais variados.

Foi a partir da observação de materiais produzidos na escola, ligados à **literatura infantil**, que nos decidimos por estimular a produção de **contos maravilhosos** por alunos da escola, a frequentar os terceiro e quarto anos de escolaridade, aqueles em que o **conto maravilhoso** pode ser utilizado a partir de objectivos e sugestões contemplados pelos conteúdos pragmáticos contidos nos Programas do Ensino Primário Elementar⁽²⁾.

Antes de estimularmos os alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade para a produção de **contos maravilhosos**, recolhemos dados de carácter socio-económico que nos permitiram confirmar as informações

(1) Cf. "Projecto de intervenção comunitária do Vale da Amoreira", s.d., s.l. [texto policopiado].

(2) Cf. *Programas do Ensino Primário Elementar*, 1980, op. cit., pp. 7, 9, 91, 93, 103, 104.

recolhidas junto das professoras da escola e do material bibliográfico consultado a propósito do Vale da Amoreira.

Decidimo-nos por aplicar um inquérito por questionário trabalhado e utilizado por M. E. Pedro⁽³⁾.

Assim, entregámos às professoras o questionário que elas distribuíram aos alunos das onze turmas dos anos escolares em questão. Cada professora esclareceu as dúvidas das crianças e nós fomos junto das turmas para complementar o esclarecimento.

Da análise de dados dos inquéritos recolhidos concluímos pela homogeneidade da origem das crianças quer quanto às habilitações quer quanto às profissões dos pais e das mães.

Para um estímulo à produção de **contos maravilhosos**, escolhemos quarenta e duas crianças, de entre as inquiridas, pertencentes a duas turmas, uma do terceiro ano de escolaridade, com vinte alunos, outra do quarto, com vinte e dois discentes.

Foi nossa pretensão focalizar categorias do **discurso**, da **narrativa**, da **criatividade** utilizadas na produção de **contos maravilhosos** por parte das crianças das duas turmas, constituindo-se como sujeitos de um *estudo múltiplo de caso* a que faremos referência na próxima secção.

⁽³⁾ Cf. PEDRO (M. E.), *O discurso na aula*, 1982, pp. 209-210.

4. Questões, hipóteses e objectivos de uma metodologia centrada no *estudo múltiplo de caso*

A observação das produções textuais das crianças das duas turmas a que, anteriormente, fizemos referência centrou-se numa **metodologia** que poderemos designar por *estudo múltiplo de caso*. R. Yin designa assim um tipo de pesquisa que assenta numa pluralidade de **casos**⁽¹⁾ que o investigador analisa.

Para este estudo de caso começámos por pôr as seguintes questões:

1. As capacidades discursivas e narrativas dos alunos, ligadas à produção do **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular;
2. As formas de criatividade estilística, a partir da produção do **conto maravilhoso**.

Quanto às hipóteses, considerámos que:

1. O **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades **discursiva e narrativa** dos alunos;
2. O **conto maravilhoso** constitui um catalisador especialmente adequado das formas de **criatividade estilística** da criança.

Assim, para levar a efeito este *estudo múltiplo de caso* centrado nas referidas produções da criança, estabelecemos os seguintes objectivos:

1. Conhecer que textos seriam produzidos pelas crianças a partir de um estímulo ligado a esta forma narrativa [**conto maravilhoso**];
2. Analisar esses textos sob o ponto de vista:
 - . **discursivo**;
 - . **narrativo**;
 - . **estilístico**

⁽¹⁾ Cf. YIN (R.), 1989, *Case study research: design and methods*, pp. 39-40.

5. Contextualização da produção de textos pela população alvo

Os textos que as crianças elaboraram foram feitos nas seguintes condições:

- construímos um inquérito por questionário⁽¹⁾ acerca de preferências de carácter global, de carácter literário e de conhecimento de personagens pelos inquiridos⁽²⁾ ;

Após o questionário, os alunos foram estimulados para a produção de **contos maravilhosos** através do texto escrito: "Completa o seguinte conto, por favor. Se quiseres, podes dar-lhe um título: **Presa na torre do castelo do bruxo Maurício, a princesa Ana imagina o dia em que a liberdade será sua...**" .

- solicitámos às professoras de cada turma que entregassem às crianças o documento constituído pelo questionário e pela frase que propiciava o estímulo para os textos que as crianças fariam;
- fomos às salas de aula esclarecer dúvidas e recolher o material produzido pelas crianças.

(1) O questionário foi elaborado com o objectivo de proporcionar hipóteses explicativas para a investigação.

(2) Cf. Anexos. Quadros referentes a preferências dos alunos e personagens suas conhecidas de textos de **literatura infantil**.

6. Categorias utilizadas na análise dos textos da população observada

A análise dos textos produzidos pelas crianças centrou-se nas categorias:

- . discurso;
- . narrativa;
- . criatividade.

Quanto ao **discurso**, tivemos em atenção:

- . "shifter" inicial;
- . tipos de discurso;
- . tipos de subjectividade.

Para a **narrativa**, considerámos:

- . ponto de vista do narrador;
- . personagens;
- . maravilhoso.

Para a **criatividade**, ligada a **figuras de estilo**, debruçámo-nos sobre figuras ligadas:

- . às unidades sintagmáticas da língua;
- . às unidades paradigmáticas da língua;
- . às unidades sintagmáticas da morfologia;
- . às unidades paradigmáticas da morfologia.

As **unidades sintagmáticas** da língua incidiram em:

- . repetição;
- . interrogação;
- . suspensão.

Para as **unidades paradigmáticas** da língua, considerá-mos:

- . metáfora;
- . onomatopeia;
- . símbolo.

Observámos a **inconsequência** como **figura de estilo** ligada às **unidades sintagmáticas da morfologia**.

Nas **unidades paradigmáticas da morfologia**, centrámo-nos em:

- . **hipérbole**;
- . **personificação**.

A partir da análise dos textos das crianças, à luz das categorias enunciadas chegámos às conclusões que, a seguir, estão sumariamente referidas.

7. Conclusões

7.1. Introdução

As conclusões que tirámos a partir dos textos analisados foram as seguintes:

- . Das quarenta e duas crianças observadas, todas, com uma única excepção, corresponderam ao estímulo destinado a provocar a produção, por parte delas, de um texto ligado ao **conto maravilhoso**;
- . apesar da ausência ou da escassez verificada na produção de elementos das categorias **discurso e criatividade** — quer devido ao estágio cognitivo em que se encontram, o das "*operações concretas*"⁽¹⁾, quer devido ao "*código restrito*"⁽²⁾ que utilizam —, as crianças, correspondendo ao estímulo proposto, produziram textos de prazer, considerando texto de prazer "*aquele que contenta, enche, dá euforia, vem da cultura, não rompe com ela.*"⁽³⁾
- . os "textos de prazer", elaborados pelas crianças observadas terão permitido, à luz de L. Vygotsky, um desenvolvimento intelectual e afectivo, visto que, para o autor, um desenvolvimento está associado ao outro.
- . Os **contos no domínio do maravilhoso** produzidos pelos alunos ter-lhes-ão permitido, ainda, ligar-se à herança de uma cultura colectiva;⁽⁴⁾ e desenvolver o imaginário.

(1) Cf. PIAGET (J.), 1990, *Seis estudos de psicologia*, p. 14.

(2) Cf. REBELO (D.), *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*, 1990, pp. 65-66.

(3) BARTHES (R.), op. cit., p. 49.

(4) VYGOTSKY (L.), 1987, [ed. original: 1934], *Pensamento e linguagem*, p. 6.

7.2. Limitações do estudo

A análise dos textos elaborados pela população alvo teve as limitações que se prendem com uma investigação onde o factor tempo impediu que houvesse maior explicitação de conclusões quanto à relação das categorias analisadas com as variáveis utilizadas no estudo.

Uma investigação longitudinal levada a efeito por uma equipa de estudiosos, debruçando-se sobre uma população mais vasta do que a que observámos e tomando como unidade temporal os quatro primeiros anos de escolaridade, poderia clarificar conclusões em relação às quais, como veremos no capítulo III,

- . expressámos dúvidas;
- . não encontramos hipóteses explicativas.

Apesar das limitações referidas, uma investigação centrada sobre a problemática do **conto maravilhoso** nos termos em que o realizámos, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico proporciona, cremos, que as crianças nesse nível de ensino tenham incentivos para:

- . conservar o património linguístico e literário de que são herdeiras;
- . desenvolver competências no plano da língua e no plano da fala que promovam os desenvolvimentos cognitivos afectivo, criativo, que as farão pessoas adultas na fruição das e pelas palavras.

**I - DA LITERATURA AO CONTO MARAVILHOSO COMO FORMA
DE ENCANTRAR, EDUCAR E (RE)CRIAR**

1. Literatura: da origem de uma palavra ao significado actual

A palavra **literatura** provém, por via erudita, da latina *litteratura*. O seu significado manteve-se idêntico quando tal palavra passou a ser pertença de línguas europeias e a designar, durante três séculos, entre a segunda metade do século quinze e a primeira do dezoito, "*o saber e a ciência em geral*"⁽¹⁾, como já em latim significara "*saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição*"⁽²⁾. Verificamos que a partir da segunda metade do século dezoito, aquela palavra sofreu uma evolução semântica, isto é, adquiriu novo significado, acompanhando, assim, as mudanças de conceitos que as novas atitudes face a uma sociedade então em notória transformação determinavam. Tal como refere W. Kayser, "*O século XVIII criou as noções adequadas ao novo estado de coisas e formulou as novas questões que ele implicava*"⁽³⁾. Assim, **literatura** passou a ter uma significação mais especificamente estética. Para V. Silva, a **literatura** como arte da palavra emerge em Diderot, Marmontel, Mme. de Staël⁽⁴⁾, o que não acontecera com Voltaire que nunca a perspectivou "*como uma arte específica*"⁽⁵⁾.

Referindo-nos, com M. Moisés, a questões ligadas a novas problemáticas trazidas pelo Século das Luzes, destaquemos aquelas que valorizaram a "*liberalização das Artes, com a qual a [literatura] se identificou, por meio do culto da imaginação*"⁽⁶⁾

Assim, se a segunda metade do século dezoito trouxe uma nova conceptualização à palavra **literatura**, os séculos seguintes generalizaram e ampliaram tal aceção, como V. Silva especifica, referindo que tal termo passou, também, a ser considerado como:

(1) SILVA (V.), 1990, *Teoria da Literatura*, p. 2.

(2) Ibid.

(3) KAYSER (W.), 1970, *Análise e interpretação da obra literária*, vol. I, p. 22.

(4) SILVA (V.). op. cit., p. 26.

(5) Ibid., p. 4.

(6) MOISÉS (M.). 1975, *A criação literária*, p. 17.

"a) Conjunto de produção literária de uma época (...)

b) Conjunto de obras que se particularizaram e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela temática ou sua intenção: literatura feminina, literatura de terror, literatura revolucionária, literatura de evasão, etc.

c) Bibliografia existente acerca de um determinado assunto"⁽⁷⁾

É assim que, nesta dissertação, nos referimos a **literatura** como arte da palavra na qual *"a fantasia desempenha um papel dominante e, por isso, bem diferente do daquela imaginação mais conscientemente orientada que intervém no trabalho científico e doutrinário"*⁽⁸⁾.

Neste sentido, a **literatura**

"é, em si mesma, convite a um diálogo (...) com o tempo histórico e com os valores que mediatamente ela representa"⁽⁹⁾, que é, ainda *"a língua ao serviço da criação estética"*⁽¹⁰⁾, *"testemunho de tudo o que se tem passado no coração dos homens"* porque *"toda a beleza recôntida do mundo converge na arte da palavra"*⁽¹¹⁾. Deste modo *"Há palavras que fazem bater mais depressa o coração - todas as palavras - umas mais do que outras, qualquer mais do que todas"*⁽¹²⁾, porque as *"As palavras são como as pedras: o espírito é que as lava."*⁽¹³⁾. Dito de outro modo, a **literatura** *"é uma linguagem*

(7) SILVA(V.), op. cit., p. 7.

(8) SARAIVA (A.), LOPES (D.), s.d., *História da literatura portuguesa*, p. 8.

(9) REIS (C.), ADRAÇÃO (J.), 1990, *Didáctica do Português*, p. 120.

(10) CAMARA Jr. (J.), 1985, *Dicionário de linguística e gramática*, p. 162.

(11) D' ANNUNZIO (G.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural", "O livro, o leitor, a leitura", VI série (6), p. 5.

(12) NEGREIROS (J.), 1986, in: "Boletim cultural", "O livro, o leitor, a leitura", VI série (6), p. 9.

(13) VIEIRA (A.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural", "O livro, o leitor, a leitura", VI série (6), p. 7.

específica que, como toda a linguagem, "expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exactidão"⁽¹⁴⁾ porque é *"invenção transformada em palavras"*⁽¹⁵⁾

Se a palavra **literatura**, por evolução semântica, chegou aos nossos dias com o significado de arte da palavra⁽¹⁶⁾,

"onde a fantasia desempenha um papel dominante"⁽¹⁷⁾, como *"a aplicação da linguagem com objetivo de arte"*⁽¹⁸⁾, é, também, a que significa que *"Abunda em ambiguidades; (...) está cheia de homónimos e de categorias arbitrárias ou irracionais como o género gramatical; é permeada de acidentes históricos, por recordações e por associações"*⁽¹⁹⁾.

É, ainda, **literatura** a *"expressão verbal artística de uma experiência humana. Compreende as obras estéticas de expressão oral e escrita"*⁽²⁰⁾. **Literatura** que é construída pelo texto literário. Por texto entendemos um tecido complexo⁽²¹⁾. No mesmo sentido, *"o texto que se faz, se trabalha através de um entrelaçado perpétuo"*⁽²²⁾. A este propósito, A. Rodrigues observa que texto *"é, de facto, como a etimologia sugere, um tecido ou uma trama de formas entrelaçadas, teia em várias dimensões que se apresentam ao olhar e, através do olhar, implicam um empenhamento de todo o corpo: do ouvido, do olfacto, do tacto, das mãos e dos pés, das entranhas."*⁽²³⁾

(14) COELHO (N.), 1984, *Literatura infantil: história - teoria - análise*, p. 10.

(15) *Ibid.*, p. 46.

(16) Os outros significados que **literatura** ainda possui, nos nossos dias, estão fora do contexto da problemática desta dissertação, não sendo, por isso, aqui enunciados.

(17) SARAIVA (A.), Lopes (O.), *op. cit.*, p. 8.

(18) CAMARA JR. (J.), *op. cit.*, p. 161.

(19) WELLEK (R.), Warren (A.), *op. cit.*, p. 28.

(20) CARMO (M.), Dias (M.), 1991, *Introdução ao texto literário: noções de linguística e literariedade*, p. 204.

(21) "Aquilo que está escrito forma um texto. Um tecido (têxtil), um todo, mesmo que ele seja contraditório. forma uma totalidade complexa" [Belo (F.), s.d., *Uma leitura política do Evangelho*, p. 20].

(22) BARTHES (R.), *op. cit.*, p. 112.

(23) RODRIGUES (A.), 1983, "As dimensões do texto", in: *"Palavras"* (4-5-6), p. 169.

Para Coelho, é texto *"tudo o que no discurso se desprende das condições normais de comunicação e significação e funciona como uma clareira, uma zona de tréguas no interior da guerra das linguagens"*⁽²⁴⁾. M. Carmo, M. Dias vêem no texto *"o conjunto de relações que se estabelecem (tecem) entre o Discurso e a Narrativa"*⁽²⁵⁾.

Eis, pois, em síntese, a **literatura** aqui considerada como objecto artístico, palavra *"multívoca"*⁽²⁶⁾ e, por isso mesmo, fonte de caminhos plurais, fonte de beleza, fonte de prazer para ser procurada, para ser encontrada. preenhe de signos, inesgotável forma de conhecimento, específica forma de arte que vive da palavra e nas palavras, *"tipo de conhecimento expresso por palavras de sentido polivalente"*⁽²⁷⁾ *"forma de arte construída exclusivamente com a linguagem"*⁽²⁸⁾.

Assim sendo, esta é uma forma de arte portadora de marcas que o tempo sobre ela exerce, determinando-lhe a **literariedade**, também ela em constante devir.

(24) COELHO (E.), in: BARTHES (R.), op. cit., pp. 13-14

(25) CARMO (M.), DIAS (M.), op. cit., p. 63.

(26) MOISÉS (M.), op. cit., p. 23.

(27) MOISÉS (M.), op. cit., p. 23.

(28) GUEDES (T.), 1991. "As palavras". in: *Falar melhor, escrever melhor*, p. 295.

2. Literatura e literariedade: convergência e desencontro(s)

"E sei que passo com o tempo"

Manuel Alegre

Do verso transcrito de um poema de Manuel Alegre se poderá, metonimicamente, passar para a significação da própria **literatura**. Metonimicamente porque tal excerto, pertencente ao universo literário, poderá ser entendido não como conteúdo, isto é, como algo daquilo que designamos por **literatura**, mas como o próprio continente, isto é, como a própria **literatura**, sujeito de mudança(s), objecto de diferentes análises, umas e outras ajudadas pelo tempo - esse tempo referido por V. Ferreira como "*espaço dos milénios*"⁽¹⁾.

Assim como o tempo foi cobrindo a palavra **literatura** com uma plurissignificação que a tem enriquecido, atingindo, como vimos no ponto anterior, o significado de arte da palavra a partir da segunda metade do século dezoito⁽²⁾ também, acompanhando o transcurso que une o passado ao futuro, um texto hoje considerado emblemático da palavra produzida estética e criativamente pode, amanhã, ter uma outra caracterização.

Há textos ainda hoje citados em obras no âmbito da **História da Literatura** que terão que ser analisados em perspectivas de outra índole para além da literária, mormente a didáctica, porque o seu objectivo principal será o de prestar um ensinamento. Estarão, neste caso, entre muitas outras obras,

"O livro da Montaria, de D. João I, a Ensinança de bem cavalgar toda a sela, de D. Duarte, o Livro de falcoaria de Pêro Menino, ,

(1) FERREIRA (V.), 1971, *Aparição*, p. 30.

(2) Cf. I.1

falcoeiro do rei D. Fernando, o Livro de Alveitaria de Mestre Giraldo, físico de D. Dinis e um Livro de Cetraria"⁽³⁾.

Da análise de *O Livro da montaria* se poderá dizer, com A. Saraiva e O. Lopes:

"O livro de D. João (...) Principia por uma classificação escolástica dos encantos da caça montês, que chega a comparar aos da música do célebre polifonista Guillaume de Machaut e, até certo ponto, aos da Bem-Aventurança celestial; junta-lhes algumas digressões e apreciações, por vezes curiosas, sobre o prazer saboreado da caça"⁽⁴⁾.

Os dois analistas referidos, observam, ainda, que *O livro da montaria* tem *"A linguagem rica de vocábulos e metáforas, provenientes da gíria dos caçadores"*⁽⁵⁾. Concluem a sua análise notando que *"Algumas páginas revelam uma sensibilidade aberta ao encanto sensual da natureza."*⁽⁶⁾

Reportando-nos, ainda, a produções literárias do século quinze, encontraremos em Fernão Lopes o paradigma de quem, tendo produzido um trabalho de âmbito histórico, com os títulos de *Crónica de El-Rei D. Pedro*, *Crónica de El-Rei D. Fernando*, *Crónica de El-Rei D. João* (1ª parte) pode, nos nossos dias, ser lido e analisado como produtor literário, tendo em atenção que

"são múltiplos os aspectos da vida a que a sua pena tem de acudir, é o interior das cortes, com os seus tipos psicológicos próprios, (...) é o campo de batalha (...) são as alterações violentas nos conselhos e

(3) SARAIVA (A.), LOPES (O.), op. cit., p. 108.

(4) Ibid.

(5) Ibid.

(6) Ibid.

assembleias; as quermesses coloridas na cidade em festa, engalanadas de flores e ramos verdes"⁽⁷⁾.

Fernão Lopes, "*um homem do povo, que sabia o que aprendeu com o povo e com a vida*"⁽⁸⁾, foi, diga-se, em síntese, para além do cronista, o produtor literário (perfeito na transmissão de sensações visuais e auditivas, rico na construção de personagens⁽⁹⁾, oportuno nos apelos ao leitor⁽¹⁰⁾ que teceu, na simplicidade da sintaxe de uma língua portuguesa balbuciante ainda, assente na oração coordenada, alguns dos excelentes fios literários que na nossa língua nos têm sido oferecidos e que o seguinte excerto comprova:

"Nun'Álvares foi comer a Coína, e ali repartiu o esbulho per todos, sem havendo pera si parte alguma. E dhi cavalgou e foi a Palmela; e quando foi de noite, mandou fazer tais almenares de fogo, de guisa que o viam os de Lisboa, por saberem os da cidade que estava ele ali, e tomarem algum esforço.

E certamente assim foi de feito, que o Mestre quando viu aquelas almenares de fogo em Palmela bem entendeu que era Nun'Álvares que ali estava com suas gentes, e houve mui gram prazer, ele e todos aqueles que o viam, e mandou acender grandes tochas no grande eirado dos paços de el-rei hu estonce pousava, por as verem de Palmela, e lhe dar a entender que via suas almenares e que lhe

(7) Ibid. p. 125.

(8) SARAIVA (J.), in LOPES (F.), 1981, (ed. original: século XV), *História de uma revolução: primeira parte da "Crónica de El-Rei D. João I de Boa Memória: actualização do texto introdução e notas de José Hermano Saraiva*, p. 9

(9) Entende-se, aqui, personagem como "a transfiguração de uma realidade humana (existente no plano comum da vida ou imaginada em algum lugar) transposta para o plano da realidade estética (ou literária)" (COELHO (N.), 1984, op. cit., p. 521)

(10) "O "eu" que vai urdindo a tessitura do texto inscreve muitas vezes nessa mesma tessitura o nome genérico e os pronomes desse interlocutor disjunto e diferido - leitor, tu, vós... - em actos de fala de variada força ilocutiva e, mediatamente perlocutiva: promessas, pedidos, queixas, conselhos e sugestões de subtil propósito conativo, confidências cúmplices, críticas, remosques e diatribes..." [SILVA (V.), op. cit., p. 300].

respondia com aqueles lumes, pois outra fala antre eles haver não podia.."⁽¹¹⁾

O excerto de Fernão Lopes que acabámos de transcrever exemplifica um texto literário porque "*não se dirige a um leitor preciso*"⁽¹²⁾, porque possui uma linguagem que "*desliga o discurso do seu uso prático e transforma-se, ela própria, em arte*"⁽¹³⁾. Exemplifica também um texto literário porque tem sempre associadas a imagem do narrador e a imagem do leitor, complementares e interdependentes⁽¹⁴⁾. Sendo uma crónica, podemos ainda considerá-la como

"Relato histórico, na Idade Média e no século XVI. Modernamente ganhou um sentido um tanto vago que vai do pequeno conto, de entrecho mal definido, ao comentário ligeiro de episódios reais ou imaginários ao trecho de apreciação literária ou crítica de costumes"⁽¹⁵⁾,

podendo ser englobada dentro de um dos géneros fundamentais da Literatura: o género narrativo.⁽¹⁶⁾

A análise do mesmo excerto permite observar o cruzamento dos referentes (histórico, social, psicológico, literário) que, interpene-trando-se se complementam. E complementam-se porque "*o material que a literatura trabalha está carregado de história e de sentido*"⁽¹⁷⁾.

Permite-nos, ainda, observar que o texto literário [que tal excerto engloba] nos conduz ao caminho da **literariedade**, isto é, "*o que faz de uma determinada*

(11) LOPES, (F.), op. cit., p. 358.

(12) CARMO (M.), Dias (M.), op. cit., p. 62.

(13) Ibid.

(14) "Les deux (images) se trouvent en dépendence étroite l'une de l'autre, et dès que l'image du narrateur commence à ressortir plus nettement le lecteur imaginaire se trouve lui aussi dessiné avec plus précision. Ces deux images sont propres à toute oeuvre de fiction" ["As duas (imagens) encontram-se em estreita dependência uma da outra e desde que a imagem do narrador aparece mais claramente, o leitor imaginário encontra-se, ele, também, desenhado com mais precisão. Estas duas imagens são próprias de todas as obras de ficção."] [TODOROV (T.), 1966, "Les catégories du récit littéraire", in: "Communication" (8), p. 147].

(15) CARMO (M.), DIAS (M.), op. cit., p. 155

(16) "Fundamentalmente, uma obra literária pode ser classificada num dos três géneros - lírico, épico ou narrativo e dramático - correspondentes às formas naturais da literatura. São os chamados géneros maiores ou fundamentais, segundo a tradição" (Ibid. p. 123)

(17) PREVOST (C.), 1976, *Literatura, política, ideologia*, p. 175.

obra uma obra literária"⁽¹⁸⁾ para além das perspectivas históricas, sociais ou quaisquer outras que nela possam emergir conjuntamente com a **literatura** "*enquanto fenómeno estético específico*"⁽¹⁹⁾.

E se o texto literário, seja em Fernão Lopes - como, a título de exemplo, acabámos de observar -, seja em qualquer outro autor, individual ou colectivo, se afasta da **literariedade** visto que esta não coabita com outro referente⁽²⁰⁾, para além do literário enquanto se "*considerar (...) como literatura as obras nas quais é dominante a função estética*"⁽²¹⁾, por outro lado também a ela se liga, se for considerada como o âmago da própria **literatura**, a sua essência, o seu ponto culminante, como adiante veremos.

Assim, poder-se-à considerar que se a **literatura** pode ser associada a outras formas de saber que com ela coexistem, há algo que nela emerge como específico, aquilo a que W. Kayser se terá referido como "*a capacidade especial que a língua literária tem de provocar uma objectualidade "sui generis" e o carácter estruturado do conjunto pelo qual o efeito provocado se torna uma unidade*"⁽²²⁾, pese embora a inexactidão do termo **literariedade**, criado por R. Jakobson, a propósito do qual não deixamos de questionar a sua precisão semântica, "*uma vez que a explicação repete o explicado: como se disséssemos que a artisticidade de uma tela é aquilo que a faz artística, ou a teatralidade de uma peça aquilo que a faz teatral*"⁽²³⁾

Pelo que ficou exposto, poder-se-á considerar quer no excerto de Fernão Lopes transcrito, quer em outros textos literários, que **literatura e literariedade** se completam, com a segunda a aprofundar e a especificar a primeira, identificando-lhe a excelência da palavra estética, ponto culminante da palavra

(18) JAKOBSON (R.), 1973 [citado por SILVA (V.), op. cit., p. 15].

(19) SILVA (V.), *ibid.*

(20) "Um referente (...) é o real para que aponta a mensagem" [SARAIVA (A.), 1991, "*A arte da comunicação oral*", p. 423].

(21) WELLEK (R.), WARREN (A.), op. cit., p. 31.

(22) KAYSER (W.), op. cit., vol. I, p. 9.

(23) MOISÉS (M.), op. cit., p. 325.

(24) TODOROV (T.), 1977, *Introdução à literatura fantástica*, p. 23

literária, ponto culminante de uma arte, a **literatura** que *"existe precisamente no esforço de dizer o que a linguagem comum não diz e não pode dizer"*⁽²⁴⁾ que *"enuncia o que só ela pode enunciar"*⁽²⁵⁾, pese embora *"o relativismo histórico do conceito de literatura - relativismo de que o tardio aparecimento da designação literatura é uma reveladora prova e, ao mesmo tempo, uma consequência"*⁽²⁶⁾.

Literariedade, enfim, como ponto culminante de uma forma de arte que nos pode levar ao caminho kantiano do belo, percorrendo-nos

"uma sensação de unificação, uma harmoniosa acção recíproca de sentidos e espírito, uma libertação perfeita da necessidade científica e utilitária."⁽²⁷⁾ porque nela *"a intenção estética predomina sobre qualquer outra finalidade"*⁽²⁸⁾ e *"o seu autor procura comunicá-la a um possível leitor de modo que este possa, através da sensibilidade e da inteligência, compreendê-la e fruí-la"*⁽²⁹⁾ ou ainda porque *"a comunicação literária não pode dispensar, por parte do leitor, o conhecimento relativamente pormenorizado da especificidade do fenómeno literário, isto é, daquilo que faz com que uma mensagem verbal seja uma mensagem estética (**literariedade**)"*⁽³⁰⁾ e *"Literatura é experiência vital transformada em palavra; é uma voz privilegiada que liga o homem aos outros homens e lhe permite um conhecimento mais profundo do Mundo (...). Experiência essencial que funde o prazer e o conhecer, a proporcionada pelo fenómeno literário precisa ser descoberta desde a infância."*⁽³¹⁾

(25) Ibid.

(26) SILVA (V.). op. cit., p. 30.

(27) WIMSATT Jr. (W.), BROOKS (C.), 1971. Crítica literária: breve história. p. 447.

(28) FLÓRIDO (J.), LUÍS (M.). 1990, *Da teoria literária à expressão criadora*. p. 9.

(29) Ibid.

(30) REIS (C.). 1980, *Lingua Portuguesa*. 3º vol., *Textos pré-universitários* [citado por COSTA (A.), 1983. *Textos de literatura portuguesa: 12º ano de escolaridade, via ensino*. p. 12].

(31) COELHO (N.). op. cit., p. 11.

(32) SÉRGIO (M.), 1991 (Maio-Agosto). "A estética na educação". in: *"Aprender"* (5). p. 15.

Literariedade entendida, pois, como ponto supremo da **literatura** como forma e Arte. Arte que será, citando M. Sérgio, "*a percepção e a criação, pelo sentimento, da visão de uma beleza ideal*"⁽³²⁾ ou, finalmente, (...) *a marca estética, vector impositivo que fecunda a língua e a forma caprichosa e flutuante em significados e entoações semânticas.*"⁽³³⁾

Literariedade, concebida, assim, como uma "*propriété abstracta que constitui a singularidade do facto literário*"⁽³⁴⁾, que o determina e o especifica.

(33) BORGES (M. G.). 1989. "O ensino da literatura: do texto à reflexão crítica" in: *Congresso sobre a investigação e ensino do português*. p. 183.

(34) TODOROV (T.). 1969. *Grammaire du décameron*; 1971. "Poétique". in *Qu'est-ce que le structuralisme?* [citado por SEIXO (M. A.), 1976. "Romance, narrativa e texto: notas para a definição de um percurso". in: *Categorias da narrativa*. p. 10].

2. A *literatura infantil* como forma de *literatura*

2.1. (No princípio é) a palavra *infância*

"As crianças têm muita graça enquanto são pequeninas; têm o encanto da miniatura. (...)

Quando crescem tornam-se infernais (...)

Mas umas e outras têm em comum a dualidade demoníaca e angelical. (...) Dos anjos aprenderam a viver numa permanente chantagem e do demónio todos os truques da sedução."

Luís Pinto Coelho

Não podemos referir-nos a **literatura infantil** sem mencionar a palavra **infância**, palavra-chave a propósito de um estágio da vida humana que, desde o século dezoito, ocupa um lugar de destaque nas preocupações do mundo ocidental.

A infância, as infâncias, a criança, as crianças são, nos nossos dias, passíveis de estudos plurais e interdisciplinares para que delas se faça cada vez mais luz, em saberes diversos que pretendem compreendê-las melhor.

Que infâncias, que crianças se pode conhecer tão rigorosamente quanto é possível no nosso tempo, eis uma das problemáticas bastante abordadas por estudiosos contemporâneos para os quais uma curta frase de A. Neil, datada de há duas décadas, poderá servir como incentivo às suas investigações: "*Quase*

nenhum adulto sabe o que realmente é uma criança, o que ela quer fazer ou dizer."⁽¹⁾

A propósito das crianças e das suas capacidades de verbalização referirá outro autor, também em texto de há duas décadas:

"A criança da classe média é encorajada a verbalizar tão cedo quanto possível (...) porque os seus pais adquiriram uma elevada sensibilidade à importância da linguagem(...).

As crianças das classes trabalhadoras mais baixas (...) são criadas por pais não equipados com grande consideração pela verbalização"⁽²⁾

J. Leif referirá a infância como *"Período da vida do ser humano que começa no nascimento e acaba na adolescência, por volta dos 11-12 anos"*⁽³⁾ e criança como *"O ser humano cuja existência se situa no decurso da infância e que, por esse facto, é dotado de caracteres e duma personalidade diferentes dos dos adultos."*⁽⁴⁾

J. Santos dirá *"A criança não é um adulto em ponto pequeno."*⁽⁵⁾ enquanto J. Piaget opinará assim:

"quando se compara a criança ao adulto, ora somos surpreendidos por uma identidade de reacções — e falamos então de uma "personalidade em ponto pequeno" (...) — ora descobrimos um mundo de diferenças (...) e dizemos então que "a criança não é um adulto em ponto pequeno."⁽⁶⁾

(1) NEIL (A.), 1972, "A liberdade resulta", pp. 91-146. in: *Os direitos da criança*, p. 115..

(2) DUANE, s.d., (ed. em língua inglesa: 1971). "A liberdade e os sistema oficial de educação", pp. 284-285. in: *Os direitos da criança*.

(3) LEIF (J.), op. cit., p. 217.

(4) Ibid., p. 101.

(5) SANTOS (J.), 1991. *Ensaio sobre educação: a criança quem é?*, vol. I, p. 69.

(6) PIAGET (J.), op. cit., p. 13.

A propósito desta frase de J. Piaget, cientista suíço do nosso século a quem se deve um estudo experimental muito rigoroso e uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual infantil, comentou L. Vygotsky, autor que discordou de alguns pontos da obra inicial de J. Piaget — a única do cientista suíço que conheceu durante a sua curta vida — e que se tornou conhecido pelo estudo acerca da relação entre pensamento e linguagem nas crianças, em perspectivas ligadas ao desenvolvimento intelectual infantil, a uma teoria educativa e tendo sido, até um "teórico da natureza do homem" — como J. Bruner referiu na Introdução a *Pensamento e Linguagem*⁽⁷⁾:

"Como muitas outras grandes descobertas, a ideia de Piaget é tão simples que parece óbvia. Já havia sido expressa nas palavras de Rousseau, citadas pelo próprio Piaget, no sentido de que uma criança não é um adulto em miniatura, assim como a sua mente não é a () de um adulto em escala menor."⁽⁸⁾

Perspectivando a criança sob o ponto de vista psicológico, A. Rideau salienta ter esta sido encarada, durante muito tempo, como um adulto em miniatura. Refere a importância de M. Montessori, J. Decroly, M. Klein, A. Freud no estudo da criança, em vários países ocidentais e sob vários pontos de vista⁽⁹⁾.

No próprio *Dicionário de psicologia*, é assim referida a infância: *"Simultaneamente conclusão e prefácio"*, segundo Gesell, *"a infância é um mundo à parte, com a sua mentalidade, as suas leis, a sua originalidade"*⁽¹⁰⁾.

J. Santos referindo-se ainda à criança dos nossos dias, profere:

"A criança de hoje encontra-se muitas vezes perdida numa sociedade donde tende a ser segregada pela "civilização do automóvel", pela

(7) BRUNER (J.), 1961. Prefácio, in: VYGOTSKY (L.), op. cit., p. XI.

(8) VYGOTSKY (L.), op. cit., p. 1.

(9) RIDEAU (A.), 1987, "A psicologia da criança", in: *Dicionário de psicologia*, p. 171.

(10) Cf. *Dicionário de Psicologia*, op. cit., p. 309.

falta de espaços livres, pela poluição e pela tecnocracia educativa"⁽¹¹⁾.

A psiquiatra infantil M. J. Gonçalves lembrará que, entre a Idade Média e o início do século dezassete, se, por um lado, não havia o isolamento, quer do indivíduo, quer da família, em relação às outras pessoas, não havia, por outro, nem a noção de família nem a noção de infância. Salienta a importância atribuída à família, a partir do século dezoito, altura em que as crianças começam a ser observadas e entendidas nas suas características específicas. A autora remeter-nos-á para P. Ariès devido a *"dois conceitos ligados à infância, um (...) ligado ao prazer (...); o outro ligado à educação."*⁽¹²⁾ Para a citada autora, ainda, as crianças dos meios urbanos dos nossos dias *"cada vez sabem menos o que os pais fazem, nem compreendem para que serve (...)"*.

A sociedade tornou-se demasiado complexa, fragmentada, perdendo-se justamente o sentido do papel social. (...) Esta situação conduz-nos inevitavelmente a uma modificação da relação com as crianças."⁽¹³⁾

Em texto mais recente, a mesma autora pronunciar-se-á a propósito da importância da figura da mãe nos tempos iniciais de vida da criança, essa mãe que será o elemento máximo de contacto entre aquela, quando muito pequena, e o meio envolvente. Expressar-se-á assim: *"É importante para a mãe gozar o seu bebé, como é fundamental para o desenvolvimento deste poder usufruir de toda a atenção dela, pelo menos até aos dezoito meses."*⁽¹⁴⁾

Pelo que neste ponto acabámos de expor, se concluirá que não poderemos referir-nos a **literatura infantil** sem mencionar a palavra **infância**, considerada,

(11) SANTOS (J.), 1991, *Ensaio sobre educação: o falar das letras*, vol. II, p. 190.

(12) GONÇALVES (M. J.), 1986, "A criança na sociedade moderna", in: "Alter Ego" (2), p. 6.

(13) Ibid., p. 7.

(14) GONÇALVES (M. J.), 1992, in: "Quando ter outro filho?", in: "Pais" (18), pp. 7-10.

por exemplo, por I. Jan como ["palavra-chave* (...) das mais importantes da nossa civilização"]^{(15)*} e por P. Ariès como ["fenómeno puramente social e datado historicamente"]⁽¹⁶⁾.

Se P. Ariès e I. Jan reforçam a importância da palavra infância, abrem-nos também caminho até a um autor do século dezoito cujo pensamento ainda hoje é fundamental para a compreensão da criança e do mundo infantil, com as suas características e o seu desenvolvimento específico.

Para J. J. Rousseau, em *L'Emile*, obra publicada em Maio de mil setecentos e sessenta e dois⁽¹⁷⁾ e reeditada até aos nossos dias, é claro o desconhecimento dos adultos sobre a infância a propósito da qual refere:

"Ninguém conhece a infância: quanto mais se seguem as falsas ideias que dela se tem, mais longe se fica de as conhecer. Os mais sages (...) Procuram sempre o homem, na criança sem pensarem no que ela é, antes de se tornar homem."⁽¹⁸⁾.

Se mais de dois séculos são passados sobre as considerações do filósofo citado, se se torna premente, nos dias que correm, falar não de infância, em termos gerais, mas de infâncias, de acordo com perspectivas multidisciplinares que abranjam ciências diversas como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, a Medicina, a Biologia, entre outras, não é menos certo que *Emílio* marca uma nova maneira de se olhar o mundo infantil, pelo menos no pensamento⁽¹⁹⁾ do mundo ocidental de que J. J. Rousseau é um dos lídimos

(15) "L'enfance est maître-mot (...) des plus importantes de notre civilisation" [JAN (I.), 1985, *La littérature enfantine*, p. 8] * A tradução do excerto é da responsabilidade da autora e corresponde a nota de rodapé transcrita na língua original. O mesmo processo será seguido ao longo desta dissertação.

(16) "L'enfance est un phénomène purement social et historiquement daté" [ARIÈS (P.), 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (citado por JAN (I.), *ibid.*).

(17) Cf. "Nota biográfica", in ROUSSEAU (J. J.), 1990 (ed. original: 1762), 1990. *Emílio*, vol. I, p. 5.

(18) *Ibid.*, pp. 9-10.

(19) "Pensamento (...) operação do espírito (...) é a própria substância da actividade psíquica; possui um significado para o sujeito comprometido na existência; para cada um de nós, é a coisa mais evidente, a mais importante. Tudo aquilo que é vivido, sentido, compreendido por nós, forma o nosso pensamento" (Cf. *Dicionário de psicologia*, op. cit., p. 379).

representantes, nascido na Suíça francófona, vivendo entre o país de origem e a França, passando por Londres e fazendo da reflexão, da polémica, da escrita pontos muito altos do chamado Século das Luzes.

J. J. Rousseau e *Emílio* que influenciaram o pensamento pedagógico até aos tempos actuais são "o ponto de partida da pedagogia moderna. Rousseau já preconiza o conhecimento exacto da criança, das suas necessidades e das suas possibilidades."⁽²⁰⁾.

É J. J. Rousseau que J. Pestalozzi^{(21)*} segue com os orfãos que acolhe e educa; é denominado Jean-Jacques Rousseau o Instituto que E. Claparède^{(22)*} funda em Genebra; é Rousseau que J. Santos cita, escrevendo "*Deixem amadurecer a infância na criança*"⁽²³⁾. É ainda sobre J. J. Rousseau e *Emílio* que lemos em F. Rocha: "*Rousseau procura exemplificar as suas concepções pedagógicas através de um romance a que deu o título de Emílio, nome do personagem principal*"⁽²⁴⁾.

Eis, pois, J. J. Rousseau, que, numa linha de observação e estudo da educação na qual - parafraseando Rocha - Erasmo, Montaigne, Rabelais e Fénelon também se notabilizaram⁽²⁵⁾, bem como outros estudiosos, entre os quais caberão o português João de Barros, com a publicação, em mil quinhentos e trinta e nove, de *Cartilhas de aprender a ler* ou o checo Comenius, com a publicação, em mil seiscentos e trinta e três, de *Schola materna*⁽²⁶⁾ e de *Urbis sensualium pictus*⁽²⁷⁾, em mil seiscentos e cinquenta e oito, e de cuja obra, *Didáctica magna*, Patrício refere: "*A Didáctica magna é, sem dúvida, não*

(20) Ibid., p. 455.

(21) "PESTALOZZ (Johann Heinrich), Pedagogo suíço nascido em 1746, morto em 1827" (ibid., p. 382).

(22) "CLAPARÈDE (Edouard)

Psicólogo suíço, nascido em Genebra em 1873, morto em 1940, professor na Universidade de Genebra, fundou o Institut J.-J. Rousseau" (ibid., p. 158).

(23) SANTOS (J.). 1991, op. cit., vol. II, p. 55.

(24) ROCHA (F.). 1988, *Correntes pedagógicas contemporâneas*, p. 43.

(25) Ibid., p. 40.

(26) Cf. *Lexicoteca: moderna enciclopédia universal*, 1984, tomo V, p. 245.

(27) Cf. *Lexicoteca: moderna enciclopédia universal*, ibid., ROCHA (N.). 1992. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*, p. 131.

apenas uma obra magna de Coménio, mas na verdade uma obra magna da humanidade.

A leitura da Didáctica magna é, decerto, um dos mais doces prazeres que aquele que se dedica à educação pode fruir."⁽²⁸⁾

Eis, pois, J. J. Rousseau que nos trará as ideias que levarão a que "*em lugar de se exigir uma adaptação da criança à realidade educativa é esta que deve adaptar-se e pôr-se ao serviço da criança real.*"⁽²⁹⁾

A criança que, em *Emílio*, J. J. Rousseau observa não leva a que o filósofo em questão omita os que, na Época Clássica da História do Ocidente, se refiram às crianças e à sua educação, como Platão e Séneca, o primeiro pela busca das actividades alegres e lúdicas com o objectivo de agradarem às crianças, o segundo pela descrição de hábitos de aprendizagem das crianças romanas ligados a comportamentos motores curiosos como o de aprenderem em pé.⁽³⁰⁾

A propósito de Platão e de J. J. Rousseau, K. Egan, autor de uma teoria ligada ao desenvolvimento educacional que abrangerá vários estádios do ser humano, entre a infância e a maturidade, referi-los-á como dos poucos pensadores que, ao longo dos tempos, se terão dedicado à "*esquematização de uma teoria do desenvolvimento.*"⁽³¹⁾

Preocupado com a infância e com a sua aprendizagem, J. J. Rousseau debruçar-se-á, também, sobre a relação entre as crianças e textos que às mesmas podem ser apresentados e que sendo supostamente textos literários que poderão interessar-lhes, acabam por, segundo a sua perspectiva, enfadá-las, como, no ponto seguinte, observaremos.

(28) PATRÍCIO (M.), 1992 (30 de Agosto), "Tema visão da educação nos 400 anos de comércio". in: "Diário de Notícias" - caderno 2 - Domingo - Educação, p. 12.

(29) ROCHA (F.), op. cit., p. 40.

(30) ROUSSEAU (J. J.), op. cit., vol. I, p. 101.

(31) EGAN (K.), 1992, *O desenvolvimento educacional*, p. 17.

2.2. *Emílio* e textos literários supostamente apreciados por crianças

Encontramos em *Emílio* uma preocupação com textos que os adultos podem entender como apropriados para as crianças, sem, contudo, chegarem às suas mentes como o seguinte excerto refere:

"Emílio nunca aprenderá nada de cor, nem sequer fábulas, nem sequer as de La Fontaine (...). Ensinam-se as fábulas de La Fontaine a todas as crianças, mas não há sequer uma delas que as compreenda."⁽¹⁾

Considerando que os textos literários adaptados às crianças devem instruí-las e transmitir-lhes conceitos morais, J. J. Rousseau debruça-se sobre algumas fábulas de La Fontaine, *"apenas cinco ou seis onde brilha sobremaneira a ingenuidade infantil"*⁽²⁾ e, dando especial ênfase a *O corvo e o raposo*⁽³⁾, qualificando-a como *"a primeira delas todas porque é aquela cuja moralidade se adapta mais a todas as idades, aquela que as crianças melhor compreendem, a que elas aprendem com mais prazer."*⁽⁴⁾

Desmontando conceitos morais, conteúdos lexicais e recursos estilísticos de J. de La Fontaine em *O corvo e a raposa*, J. J. Rousseau concluirá acerca dessa fábula que *"as crianças pouco se interessam pelo corvo mas todas simpatizam com o raposo"*⁽⁵⁾, considerando que a sua *"moralidade (...) é uma lição da mais vil adulação"*⁽⁶⁾ e, prosseguindo com exemplos de outras fábulas cujas intenções podem ter resultados adversos aos pretendidos⁽⁷⁾, assume uma

(1) ROUSSEAU (J. J.), op. cit., vol. I, p. 109.

(2) Ibid, p. 109.

(3) Sic, na tradução consultada [Cf. ROUSSEAU (J. J.), *ibid*].

(4) Ibid.

(5) Ibid, p. 112.

(6) Ibid, p. 113.

(7) *"Quando lhes ensinais [aos pupilos] preceitos que se contradizem, que resultado esperais do vosso trabalho?"* (ROUSSEAU (J. J.), *ibid*).

contradição em relação ao afirmado sobre o *Corvo e a raposa* e preconiza que as crianças não tenham livros até à idade de doze anos: "*Deste modo, retirando todos os deveres das crianças, retiro o instrumento da sua maior miséria, que são os livros.*"⁽⁸⁾

Para além do aparente radicalismo de J. J. Rousseau, o seu discurso explicita a necessidade de textos adequados às crianças, quer na sua temática, quer na sua intencionalidade, quer na utilização lexical, quer na de recursos estilísticos.

⁽⁸⁾ ROUSSEAU (J. J.), op. cit., p. 113.

2.3. Há uma literatura infantil?

A questão com que iniciamos este ponto tem sido repetida, parafraseada durante décadas e que é assim referida por J. Padrino:

["A pergunta sobre a existência da Literatura Infantil já é clássica nos estudos dedicados a expor os seus pressupostos fundamentais desde que a analisam (Bravo-Villasante, 1957, ed. 1983, p. 9; Jesualdo, 1973, p. 13; Jan., 1977, p. 27; L. Tamés, 1985, p. 15)"]⁽¹⁾

M. A. Cunha questiona, assim, a problemática desta **literatura**: "Existe ou não uma literatura infantil?"⁽²⁾ e R. Torres pergunta: ["*PODE HAVER UMA LITERATURA INFANTIL?*"]⁽³⁾, enquanto Jesualdo o faz exactamente desta maneira: ["*EXISTE UMA LITERATURA INFANTIL PROPRIAMENTE DITA?*"]⁽⁴⁾

Quanto a I. Jan, ela pergunta, textualmente: ["*A literatura infantil existe?*"]⁽⁵⁾.

Nos dias que correm, duas estudiosas portuguesas da problemática da **literatura infantil** não deixam de referir, a propósito da sua existência, o seguinte: "Será sequer legítimo falar de literatura infantil?"⁽⁶⁾ e J. Gomes, um outro estudioso, também tocado por uma pergunta fundamental em relação a tal **literatura**, opinará que ela é "*Uma questão estafada e geradora de polémicas*

(1) "*La pregunta sobre la existencia de la Literatura Infantil es ya clásica en los estudios dedicados a exponer los supuestos fundamentales desde los que analizarla (Bravo-Villasante, 1957, ed. 1983, p. 9, Jesualdo, 1973, p. 13; Jan, 1977, p. 27; L. Tamés, 1985, p. 15)*"

(2) CUNHA (M. A.), 1985, *Literatura infantil: teoria e prática*, p. 22.

(3) "*PUEDE HABER UNA LITERATURA INFANTIL?*" [TORRES (R.). 1972. *Didáctica de la literatura*, p. 73].

(4) JESUALDO, 1985, *A literatura infantil*, p. 14.

(5) "*La littérature enfantine existe-t-elle?*" [JAN (I.), op. cit., p. 7].

(6) MAGALHÃES (A. M.), ALÇADA (I.), 1990, Julho-Outubro, "Literatura infantil: espelho da alma, espelho do mundo", in: "ICALP - Revista" (20-21), p. 112.

inúteis: a da própria designação de literatura para a infância e juventude: "infantil"? "juvenil?", "para crianças?", apenas "literatura?"⁽⁷⁾

É, pois, em torno desta questão-chave, a da existência da **literatura infantil**, que nos debruçamos sobre conceitos com ela relacionados que explicitaremos na próxima secção.

⁽⁷⁾ GOMES (J.), 1991, *Literatura para crianças e jovens: alguns percursos*. p. 23.

2.4. Há uma literatura infantil

"Hoje, longe de ser vista como um "gênero menor" em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior."

Nelly Novaes Coelho

2.4.1. Conceitos adequados a uma forma de literatura

Sendo a **literatura infantil** uma forma de **literatura** que, para I. Jan, "[se dissolve ou se metamorfoseia em todas as espécies de figuras singulares]"⁽¹⁾ uma forma de **literatura** que, para J. Cervera, nos leva à especificação e delimitação do significado da palavra **infantil**⁽²⁾ que é para autores como M. A. Cunha, N. Coelho, C. Bravo-Villasante, M. Manzano uma manifestação artística, com M. A. Cunha a referir que

"A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência e não a convergência"⁽³⁾.

N. Coelho, por sua vez, afirma: *"Hoje, longe de ser vista como um "género menor" em relação à área global da Literatura (...) vem sendo reconhecida como um valor maior."*⁽⁴⁾

C. Bravo-Villasante, estudiosa da literatura infantil mundialmente (re)conhecida, opinará, por sua vez:

"Subitamente a literatura infantil recebeu uma nova luz e adquiriu categoria artística. O que outrora foi um género menor, às vezes até depreciado, considera-se hoje uma obra de arte, e assim pode utilizar-se a mesma medida para avaliar os clássicos infantis e os clássicos tradicionais."⁽⁵⁾

(1) "se dissout ou se métamorphose en toutes sortes de figures singulières" (Jan (I.), op. cit., p. 10).

(2) CERVERA (J.), 1983, in: "La literatura infantil en la escuela", p. 84.

(3) CUNHA (M. A.), op. cit., p. 23.

(4) COELHO (N.), op. cit., p. 5.

(5) BRAVO-VILLASANTE (C.), 1977. *História da literatura infantil universal*, vol. I, p. 11.

Outra figura mundialmente reconhecida pelo seu trabalho na **literatura infantil**, M. Manzano, não se coibirá de proferir: "*[A literatura infantil tem identidade em si mesma. Não é uma literatura menor. É uma literatura para um público determinado () mas esta especificidade de audiência não a empobrece]*"⁽⁶⁾.

A **literatura infantil** é, para J. Padrino, "*[uma particular — não isolada ou marginalizada, nem degradada — actividade estética e as suas criações produtos dessa mesma concepção de Arte]*"⁽⁷⁾.

Na mesma linha da conceptualização que vimos enunciando, a da **literatura infantil** como forma específica de **arte** e de **literatura**, não deixaremos de realçar o que D. Escarpit, M. Vagné-Lebas nela encontram, arte: sim e, também, jogo e prazer como, explicitamente referem, numa forma gráfica que, pela sua singularidade, reproduzimos de modo tão fiel quanto possível, tentando respeitar o acto poético dos autores:

"[Ela é livro, ela é leitura.

Ela é imagem e ela é texto.

Ela é social ou então imaginária.

Ela é ganho/perda. Ela interpela.

Ela diz ou não diz.

Ela é complexa.

Ela é jogo ou então linguagem.

canalizada, institucionalizada,

ela pode ser magia e tornar-se "selvagem".

Local de discurso, censura ou representação,

(6) "La literatura infantil tiene entidad en sí misma. No es una literatura menor. Es una literatura para un público determinado (...) pero esta especificidad de audiencia no la empobrece." [MANZANO (M.). 1987. El protagonista - niño en la literatura infantil del siglo XX: incidencias en la personalidad del niño lector. p. 12].

(7) "*uma particular — no isolada o marginada, ni degradada — actividad estética y sus creaciones como productos de esa misma concepción del Arte*" [PADRINO (J.), op. cit., p. 542].

ela reflecte.

Prazer ou desprazer, ela é emoção.

Ela é arte. Ela é literatura.

Porque ela é sonho ou experiência,

Porque ela é comunicação]⁽⁸⁾

A propósito de **literatura infantil**, V. Silva sustentará: "*Se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças.*"⁽⁹⁾

Distinguindo, nesta forma de literatura, a oral⁽¹⁰⁾ e a escrita, considera a primeira "*sobre o ponto de vista comunicacional, uma típica "arte de memória" que vai entroncar na (...) memória, pronta e tenaz, das crianças.*"⁽¹¹⁾

Quanto a **literatura infantil** escrita, contemporânea, ela é, para o mesmo autor, "*um vector extremamente influente na conformação do futuro.*"⁽¹²⁾

(8) "*Elle est livre, elle est lecture.*

Elle est image et elle est texte.

Elle est sociale ou bien imaginaire.

Elle est enjeu. Elle interpelle.

Elle dit ou ne dit pas.

Elle est complexe.

Elle est jeu ou bien langage.

Canalisée, institutionnalisée,

elle peut être magie et devenir "sauvage".

Local de discours, censura ou représentation,

elle reflète.

Plaisir ou déplaisir, elle est émotion.

Elle est art. Elle est littérature.

Parce qu'elle est rêve ou expérience,

Parce qu'elle est communication" [ESCARPIT (D.), VAGNÉ-LEBAS (M.), 1988, *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*, pp. 5-6]

(9) SILVA (V.), Nótula sobre o conceito de literatura infantil, in: SÁ (D.), 1981, *A literatura infantil em Portugal: achegas para a sua história*, p. 11.

(10) Quando, ainda neste ponto da nossa dissertação, nos debruçarmos sobre a origem da **literatura infantil**, salientaremos o carácter oral da mesma.

(11) SILVA (V.), 1981, op. cit., p. 11.

(12) Ibid., p. 14.

Para outros autores o conceito de **literatura infantil** é menos claro. Entre eles está I. Jan que, como referimos anteriormente, interpreta tal forma de **literatura** como algo que se metamorfoseia. Essa autora considera mesmo que [*"na ausência de qualquer instrumento de análise, não pode mesmo trabalhar-se senão a partir de intuições"*](¹³). Para ela terá havido, de facto, uma literatura para crianças que, nos nossos dias, procura novos caminhos.⁽¹⁴⁾

Na mesma linha de I. Jan, poderemos mencionar Jesualdo que se interroga a propósito da essência da **literatura infantil**.

M. Soriano, por sua vez, tendo publicado, em mil novecentos e cinquenta e nove, o seu [**Guia de literatura infantil**](¹⁵), oferece aos interessados um [**Guia da literatura para jovens**](¹⁶). É neste último [Guia] que contesta os que consideram ser a **literatura** dedicada aos mais novos uma sublitteratura: [*"Afirmação não é razão. A nossa ignorância acerca desta literatura não significa absolutamente que ela seja medíocre"*].(¹⁷)

Preferindo a designação de **literatura juvenil** a **literatura infantil**, por razões ligadas a questões de ordem psicológica, histórica, social dos conceitos de infância e de juventude, Soriano referi-la-á como

"[uma comunicação histórica (...) entre um locutor ou um "scripteur" adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que (...) dispõe apenas de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta"]*(¹⁸)

(13) *"en l'absence de tout instrument sérieux d'analyse on ne peut guère travailler qu'à partir d'intuitions"* [JAN (I.), op. cit., p. 10)].

(14) *Ibid.*, p. 13.

(15) SORIANO (M.), 1959, *Guide de la littérature enfantine* (citado em **Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes choix d' autres**).

(16) SORIANO (M.), 1975, **Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes choix d' autres**.

(17) *"Affirmation n'est pas raison. Notre ignorance de cette littérature ne signifie pas nécessairement qu'elle est médiocre."* (*Ibid.*, p. 16).

* Evitámos a tradução da palavra pela ausência de termo apropriado na nossa língua.

(18) *" une communication historique (...) entre un locuteur ou un scripteur adulte (émetteur) et un destinataire enfant (récepteur) qui (...) ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte."* (*Ibid.*, p. 185).

Quanto a autores portugueses, A. Gomes refere-se a **literatura para a infância** porque, segundo ela, não se poderá falar de **literatura infantil** nem de literatura juvenil porque "*O adjetivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens*".⁽¹⁹⁾ Acrescenta que "A literatura para a infância é escrita para ela, por adultos que desejaríamos fossem artistas."⁽²⁰⁾

M. Araújo opinará: "*Se há literatura que não seja inocente, a literatura dita infantil é-o menos do que qualquer outra*"⁽²¹⁾

C. Correia, outro produtor literário da **literatura infantil** pronuncia-se assim: "*Literatura para crianças e literatura infantil são expressões sinónimas uma da outra*."⁽²²⁾

Do autor anteriormente citado, poderemos passar para a posição de uma autora que se interroga a propósito da capacidade de oferta da **literatura infantil**, numa altura da vida do homem "*em que a imagem predomina e nos cerca*"⁽²³⁾ No entanto não se ficará pela interrogação e concluirá que tal forma de literatura pode dar algo que a criança só poderá receber dela que não de outro tipo de comunicação visto que "*funciona para a criança como uma segunda placenta que faz crescer experencialmente, antes de ela entrar na adolescência ou na vida adulta*."⁽²⁴⁾

Quanto a A. Müller, utilizará a expressão literatura infantil, que, segundo ele, será também, ao fim e ao cabo, uma **literatura** "*com prazer e proveito*"⁽²⁵⁾ dos adultos.

(19) GOMES (A.), 1979, *A literatura para a infância*, p. 11.

(20) Ibid.

(21) ARAÚJO (M.), 1981, "Ser grandes com as crianças". in: "Palavras" (2-3), p. 70.

(22) CORREIA (C.), 1984 (Maio), "Literatura infantil e subdesenvolvimento cultural", in: "Palavras" (7), p. 43.

(23) DACOSTA (L.), 1984 (Novembro), "Angústia, sonho, vida - e literatura infantil", in "Palavras" (8), p. 67.

(24) Ibid., p. 68.

(25) MÜLLER (A.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural: Tesouros universais da literatura para crianças", p. 6.

D. Mourão-Ferreira referir-se-á a "*literatura para crianças*"⁽²⁶⁾ e a "*literatura para adolescentes*"⁽²⁷⁾.

Já na década em que nos encontramos, A. M. Magalhães, I. Alçada, produtoras de literatura para os mais jovens e estudiosas da sua problemática exprimem-se assim:

"LITERATURA INFANTIL — ESPELHO DO MUNDO

Além do talento e das opções individuais a literatura infantil reflecte com clareza e nitidez a época a que pertence. (...)

O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também."⁽²⁸⁾

Eis, pois, a **literatura infantil**, mais ou menos linearmente entendida, como autêntico cume da palavra feita beleza. Beleza principalmente adequada à criança onde o adulto pode colher vida, sensibilidade, saber.

Arte da palavra que N. Coelho sintetiza e que citamos:

"A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização"⁽²⁹⁾

(26) MOURÃO-FERREIRA (D.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural: Tesouros universais da literatura para crianças". p. 4.

(27) Ibid.

(28) MAGALHÃES (A. M.), ALÇADA (I.). 1990, op. cit., p. 117.

(29) COELHO (N.), op. cit., p. 10.

2.4.2. Origem da literatura infantil

Eis uma questão que não é polémica: a **literatura infantil** tem uma origem oral remota. Não há estudioso desta forma de **literatura** que não se refira aos seus primórdios, perdidos entre a comunicação oral que, desde tempos imemoriais, os homens uns aos outros foram passando.

Assim, a **literatura infantil** nasceu com a oralidade que foi moldando os homens, passeou-se com as mais díspares versões na tradição oral à escrita. Escrita apropriada aos interesses, gostos, desejos de um público infantil, no preciso momento em que este começou a ser entendido nas suas características específicas.

Se M. Soriano refere, ainda que sinteticamente, a constituição recente da literatura para crianças e jovens⁽¹⁾, C. Bravo-Villasante opina assim:

"Voltamos a repetir que se pode encontrar uma rica fonte de literatura infantil no folclore e nos relatos tradicionais, em alguns livros de adultos preferidos pelas crianças e dos quais se fazem posteriormente versões infantis populares".⁽²⁾

N. Coelho refere que a **literatura infantil** se transformou nisso depois de ter sido um tipo de **literatura** adequado aos adultos, através de produções que, sendo conhecidas, anteriormente, *"como literatura-para-adultos, com o tempo e através de um misterioso processo de adaptação, acabaram se transformando em entretenimento para crianças."*⁽³⁾

Refere, ainda que a **literatura infantil**, antes de sê-lo, foi **literatura popular**⁽⁴⁾.

(1) SORIANO (M.). op. cit., p. 440.

(2) BRAVO-VILLASANTE (C.). op. cit., vol. I, p. 11.

(3) COELHO (N.). op. cit., p. 20.

(4) Ibid., p. 21.

Jesualdo verá uma origem comum na literatura adequada à infância e na que terá sido, inicialmente, popular.

I. Jan entende, como ponto fundamental, na **literatura infantil**, a narrativa; considera-a oral e com origem folclórica.⁽⁵⁾

M. A. Cunha não deixa de atribuir grande importância a duas fontes da **literatura infantil**. Segundo ela, "*dos clássicos fizeram-se adaptações do folclore, houve a apropriação dos contos de fadas.*"⁽⁶⁾ Como outros autores mas talvez com mais clareza do que alguns deles, associa Perrault e os irmãos Grimm à origem da produção literária especificamente para crianças, eles que foram segundo a sua própria expressão, "*coleccionadores dessas histórias folclóricas.*"⁽⁷⁾

Para M. Manzano há uma ligação intrínseca entre a **literatura infantil**, o maravilhoso, a fantasia, até o próprio disparate e o conto tradicional.⁽⁸⁾

Quanto a autores portugueses, adiantaremos que é na palavra de um estudioso de **teoria da literatura**, V. Silva, que encontramos uma síntese acerca da origem da **literatura infantil**:

"Narrativas, canções, adivinhas, etc., (...) têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo adaptações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais"⁽⁹⁾

M. Araújo, como já vimos,⁽¹⁰⁾ estabelece um grande intervalo de ordem cronológica entre o aparecimento de uma **literatura** originária da tradição oral

(5) JAN (I.), op. cit., p. 14.

(6) CUNHA (M. A.), 1985, p. 20.

(7) Ibid.

(8) MANZANO (M.), 1987, op. cit., p. 175.

(9) SILVA (V.), 1981, op. cit., p. 11.

(10) Cf. I.2.4.2.

— na qual uma criança, ainda longínqua, terá sentido um chamamento — e uma produção escrita de facto adequada à infância e tardiamente surgida.⁽¹¹⁾

Quanto a outros autores portugueses, A. M. Magalhães, I. Alçada situam a **literatura infantil** como existindo há dois séculos — isto sob o ponto de vista da produção escrita pensada para e adequada ao mundo das crianças —.⁽¹²⁾

Consideram, no entanto que, na procura do texto escrito para a infância, *"O escritor de livros infantis não faz mais do que o contador de histórias: tenta adaptar-se ao seu público."*⁽¹³⁾ Esta afirmação remete, no fundo, para uma origem tradicional e milenar da **literatura infantil**, pelo menos a que se liga à narrativa. Como referem: *"A figura do escritor que deliberadamente procura ir ao encontro das crianças não tem mais de duzentos ou trezentos anos. Mas o contador de histórias tem milénios."*⁽¹⁴⁾

Na mesma linha das estudiosas citadas se pronuncia J. Gomes: *"Diríamos ainda que narrar foi também, muitas vezes, uma forma do homem se projectar para fora de si mesmo, ludibriar os seus limites"*⁽¹⁵⁾

N. Rocha refere a origem oral de muita das produções de **literatura infantil**, tais como textos com animais como personagens, os romances de cavalaria, as narrativas dizendo respeito a lugares exóticos e a aventuras⁽¹⁶⁾.

Para ela, portanto, o livro assumido como metonímia da própria **literatura infantil** (designação, aliás que a autora substitui por **literatura para crianças**) chega tardiamente na história do homem, mas na hora de se começar a entender a história da criança.

(11) ARAÚJO (M.), 1987 (Junho), "Escrever", in: "Palavras" (10), p. 58.

(12) MAGALHÃES (A. M.), ALÇADA (I.), op. cit., pp. 112-113.

(13) Ibid., p. 113.

(14) Ibid.

(15) GOMES (J.), 1991, op. cit., p. 14.

(16) ROCHA (N.), op. cit., pp. 26-27.

2.4.3. Natureza e características da literatura infantil

N. Coelho considera que a sua natureza "*é a mesma da que se destina aos adultos*"⁽¹⁾, sendo a natureza daqueles a quem se adequa diferente da dos adultos.

E é pela diferença entre as crianças e os adultos que, para A. Mac Leod — e por razões de ordem cultural ligadas ao entendimento do mundo infantil —, durante muito tempo e em muitos países, a **literatura infantil** terá sido um assunto exclusivamente passado entre mulheres e crianças.⁽²⁾

Pela especificidade do público a que se destina, M. Manzano observa-a como algo que tem uma entidade própria⁽³⁾ e D. Escarpit, M. Vagné-Lebas referem as fortes críticas a que a produção literária para os mais jovens está sujeita já que é, também, um instrumento educativo de grande importância.⁽⁴⁾

Assim, as características principais desta forma de arte da palavra que se produz tendo a criança como fulcro são, para Jesualdo, as seguintes:

- o carácter *imaginoso*;
- o *dramatismo*
- a *técnica do desenvolvimento*;
- a *linguagem*⁽⁵⁾

Quanto ao carácter imaginoso, o autor associa-o a:

- *mitos*
- *aparições da Antiguidade*
- *monstros*
- *realidade dos tempos modernos*⁽⁶⁾

(1) COELHO (N.), op. cit., p. 12.

(2) Cf. MAC LEOD (A.), 1991, "Together and apart: children's literature and American culture at the turn of the century", p. 86, in: 10^e Congrès IRSCL..

(3) Cf. MANZANO (M.), 1987. op. cit., p. 12.

(4) Cf. ESCARPIT (D.), VAGNÉ-LEBAS (M.), op. cit., p. 9.

(5) Cf. JESUALDO, op. cit., pp. 36-40.

que devem ser elaborados "*numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadradinho*"⁽⁷⁾.

Acerca do *dramatismo*, Jesualdo considera-o como

"traço essencial dessa literatura infantil (...) que reflecte, ou procura reflectir, o da criança, (...) quase sempre ideal e absurdo, (...) sempre importante para centralizar toda a atenção de criança e forçar uma globalidade de todas as suas imagens interiores."⁽⁸⁾

Para a *técnica do desenvolvimento*, Jesualdo aponta "*o modo como o autor desenvolve o entrecho dos acontecimentos ante a avidez do leitor*"⁽⁹⁾ A *linguagem* será, para ele, "*o instrumento utilizado no desenvolvimento do drama*."⁽¹⁰⁾

Para J. Padrino é fundamental que a componente estética⁽¹¹⁾ seja uma das características essenciais da forma de **literatura** sobre a qual esta dissertação se centra, à qual se poderá acrescentar [*"a sobriedade, a sinceridade e o domínio expositivo"*]⁽¹²⁾ * Não deixaremos de assinalar que o autor em questão não especifica as características que enuncia.

M. Manzano, sintetizando algumas das características que escritores terão achado fundamentais para a **literatura infantil**, opinará assim:

"A partir da experiência vivida com as crianças, tento reunir (...) três items que me parecem definitivos (...):

- *simplicidade criadora*
- *audácia poética*

(6) Ibid., p. 37.

(7) Cf. JESUALDO, op. cit., pp. 37.

(8) Ibid.

(9) Ibid.

(10) Ibid.

(11) Cf. PADRINO (J.), op. cit., p. 546.

(12) Ibid., p. 547.

* "*la sobriedad, la sencillez y el dominio expositivo.*"

- *comunicação adequada*"⁽¹³⁾

Para ela, a *simplicidade criadora* deve ser extensiva a toda a produção, ou seja, existir "*no enredo, no tema, na estrutura, na linguagem*."⁽¹⁴⁾

Quando à *audácia poética*, a estudiosa entende que "*A linguagem poética (...) deve estar sujeita a uma progressão racionalizada*"⁽¹⁵⁾ porque, através de tal progressão, a criança poderá aderir ao texto com mais facilidade, por vezes, até, através de um processo lúdico que permitirá à criança aproximar-se cada vez mais do texto literário.⁽¹⁶⁾

Do processo lúdico a criança poderá atingir a *comunicação adequada* que, segundo M. Manzano, só surge quando "*há possibilidade de contraste e de crítica*".⁽¹⁷⁾, isto é, quando os interesses da criança e os do adulto que, enquanto escritor, para ela realizou um texto literário, se encontram através da mensagem escrita.

(13) MANZANO (M.), 1988. op. cit., p. 29.

(14) MANZANO (M.), 1988. op. cit., p. 29.

(15) Ibid.

(16) Ibid., pp. 32-33.

(17) Ibid.

2.4.4. Objectivos da literatura infantil

Sendo esta forma de **literatura** a que se destina, primordialmente, às crianças, os seus objectivos terão que se relacionar com a sensibilidade estética, a criatividade, o crescimento, para a vida e para a Arte, dos que atravessam a infância.

Assim, se como vimos em D. Escarpit, M. Vagné-Lebas⁽¹⁾, é uma **literatura** onde a língua, o jogo, o prazer, a emoção se cruzam e se fundem na Arte, os seus objectivos deverão, especificando o de carácter genérico que explicitámos no parágrafo anterior, "*abri-la ao mistério e aproximá-la do inefavelmente humano*."⁽²⁾, já que "*O objectivo primeiro da arte e da literatura deve ser trocar o espírito do homem*."⁽³⁾ Esse homem que, ao fim e ao cabo, a **literatura infantil** poderá ajudar a construir, contribuindo para o amadurecimento cognitivo, afectivo, social, estético, ético da criança.

Deverá, ainda, a **literatura** em questão, segundo E. Petrini "*satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes; dar entrada, sem complexos, aos interesses morais, sociais e técnicos; facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores*."⁽⁴⁾.

Porque seria excessivo, neste ponto, fazermos uma recensão minuciosa de objectivos que a **literatura infantil** deverá perfazer, seguindo outros autores e porque, no essencial, uns e outros acabam por formular opiniões equivalentes, não deixaremos de salientar que N. Rocha refere que "*Em Portugal, como noutros países, o desenvolvimento da literatura para crianças liga-se à escolaridade e aos seus objectivos*"⁽⁵⁾ e, assim, objectivos como os

(1) Cf. I.4.

(2) ALONSO (D.), sem outra indicação, [citado por MANZANO (M.), 1988. op. cit., p. 13].

(3) Ibid.

(4) PETRINI (E.), 1963. *Estudio crítico de la literatura juvenil*, [citado por MANZANO (M.), ibid., pp. 25-26].

(5) ROCHA (N.), op. cit., p. 11.

enunciados por E. Petrini, desenvolvidos no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, poderão contribuir para o "*desenvolvimento de capacidades básicas de comunicação e aprendizagem bem como de aptidões intelectuais fundamentais*"⁽⁶⁾, assim como para o "*desenvolvimento de atitudes e valores, visando alargar a compreensão do horizonte cultural e social*"⁽⁷⁾ a que, como já vimos anteriormente,⁽⁸⁾ a. Ribeiro se refere.

(6) RIBEIRO (A.), op. cit., loc. cit., p. 64.

(7) Ibid.

(8) Cf. Introdução.2.

2.5. Portugal, a literatura infantil e a educação

Falando da **literatura infantil** e da sua relação com a educação, em Portugal, podemos afirmar que se trata de uma área que, desde há uma década, sobretudo, tem sido objecto de inúmeras acções educativas no nosso país, algumas delas enriquecidas com os contributos e com a presença de especialistas vindos de outros países.

A. Torrado refere o Ano Internacional da Criança, datado de mil novecentos e setenta e nove, como um ponto importante para novos esforços e estudos em prol de uma maior dignificação da criança.

Considera que *"os Encontros de Literatura Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian foram, de algum modo, fruto desse ano generoso."*⁽¹⁾

Irá, até, opinar assim a propósito da importância de tais Encontros no desenvolvimento da **literatura infantil** no nosso país: *"Dez anos volvidos sobre o 1º Encontro, a paisagem da literatura infantil em Portugal alterou-se substancialmente"*.

Como acentua A. Silva: *"Apesar da relevância estética, cultural e pedagógica que alcançou, nos dois últimos séculos, são pouco frequentes, em Portugal como no estrangeiro, são os estudos cientificamente orientados e fundamentados sobre a literatura infantil."*⁽²⁾

N. Rocha, numa outra perspectiva, ligada à história da **literatura infantil** em Portugal, proferirá que, quanto a *"uma história do livro para crianças em Portugal"*⁽³⁾, quase que está tudo por fazer em tal área quer quanto à produção textual propriamente dita, quer quanto à ilustração do livro infantil, bem como

(1) TORRADO (A.), 1990, *O bosque mínimo: 10 anos de encontros de literatura infantil da Fundação Calouste Gulbenkian*, p. 7.

(2) SILVA (M.), 1981, op. cit., p. 15.

(3) ROCHA (N.), op. cit., p. 9.

quanto a "*aparecimento e desaparecimento de colecções, publicações periódicas e páginas infantis em jornais diários e não diários*"⁽⁴⁾

Considerando pertinente o que autores como V. Silva e N. Rocha opinaram, lembramos que a presente dissertação visa contribuir para tal investigação empírica, tendo em vista que "*A aula de Língua Materna poderá constituir assim uma fascinante aprendizagem*"⁽⁵⁾, no caminho do crescimento pessoal e social.⁽⁶⁾

Língua Materna⁽⁷⁾ que, ligada à **literatura infantil**⁽⁸⁾ - essa que para J. Silva "*é simples, verdadeira, transparente*"⁽⁹⁾ e para M. Delibes permite "*tomar contacto com a alma da criança no momento do despertar da sua curiosidade*"⁽¹⁰⁾ - poderá contribuir para o enriquecimento linguístico, comunicativo, literário, psicológico e, em síntese, para o desenvolvimento global das crianças, entendendo-se que o

"desenvolvimento é um processo global, contínuo e dinâmico que resulta da interacção recíproca e constante da criança com o meio em que vive"⁽¹¹⁾ e considerando-se que tal forma de literatura é portadora de textos que podem ser "*depositários*" ou "*mediadores*" de valores decisivos para a vida ser vivida em plenitude."⁽¹²⁾

(4) ROCHA (N.), op. cit., p. 10.

(5) SILVA (V.), 1989, "O texto literário e o ensino da língua materna", in: *Congresso sobre a investigação e ensino do português: actas*, p. 41.

(6) "*ensinar a Língua Materna é assegurar no indivíduo os meios de expressão, de compreensão de si e dos outros, de criatividade e, por conseguinte, de progresso*" [SEIXO (M. A.), 1983, "O escândalo do ensino do Português", p. 118, in "Palavras" (4-5-6)].

(7) "para que possa adquirir padrões linguísticos de comunicação, para além do equipamento neurológico e sensorial especificamente humano, a criança necessita de viver num grupo social, sendo o código linguístico dessa comunidade a sua língua materna" [SIM-SIM (I.), 1989 (Novembro), "Comunicar para crescer", in: "Aprender" (9), pp. 44-45].

(8) Optámos pela designação **literatura infantil**, pese embora tal designação não ser, ainda hoje, pacífica, tendo-a considerado mais abrangente que *literatura para a infância*, *literatura para as crianças*, que com ela coexistem.

(9) SILVA (J.), s.d., [citado por MANZANO (M.), 1988, op. cit., p. 23].

(10) DELIBES (M.), 1983 (Janeiro). "Escribir para niños". in: "ABC" [citado por MANZANO (M.), *ibid.*, p. 24].

(11) AVÓ (A.), 1988. *O desenvolvimento da criança*, p. 9.

(12) COELHO (N.), op. cit., p. XIII.

A plenitude que pode proporcionar, passa pela adesão à escrita⁽¹³⁾ e à leitura⁽¹⁴⁾, uma e outra indissociáveis.

B. Bettelheim, K. Zelan atribuem, grande importância à relação entre a afectividade e a leitura, observando esta numa perspectiva psicanalítica. Para eles é fundamental que o acto de ler se ligue ao sentido e ao prazer que um texto pode proporcionar, que faça com que o inconsciente adira a tal acto. Não deixam de referir como o estudos dos fenómenos do inconsciente e das suas repercussões na leitura não é, ainda, ponto assente entre a comunidade científica que se debruça sobre a problemática da leitura.⁽¹⁵⁾ *"O inconsciente nem mesmo é mencionado nos tratados mais altamente considerados e mais amplamente empregados no que se refere ao ensino da leitura."*⁽¹⁶⁾

Para D. Rebelo, por sua vez — e numa observação mais abrangente —, a escrita e a leitura são actos complexos, nos quais intervêm processos tão diversos como o perceptivo, o intelectual e o motor: actos hoje observados — o que nem sempre aconteceu — como estando relacionados entre si.⁽¹⁷⁾

Num trabalho de carácter experimental levado a cabo junto de alunos do Segundo Ciclo do Ensino Básico — quinto ano de escolaridade — no sentido de verificar o gosto de crianças, alunas de tal ciclo, pela leitura, ou a falta de adesão à mesma, A. M. Magalhães, I. Alçada opinam assim:

"Exigir o mesmo a um grupo de crianças que por um mero acaso está na mesma turma funciona muitas vezes como uma espécie de instrumento de tortura."

(13) Entende-se, aqui, **escrita** como um "sistema de sinais cujos traçados representam a linguagem falada" [LEIF (J.), op. cit., p. 150] ou "um sistema gráfico de notação da linguagem" [DUCROT (O.), TODOROV (T.), 1973, *Dicionário das ciências da linguagem*, p. 237].

(14) Entende-se, aqui, **leitura** como "a acção de ler; o facto de saber ler." [LEIF (J.), op. cit., p. 248]. Ler para G. Mialaret assim refere: "é compreender, julgar, mas corresponde também a apreciar do ponto de vista estético" [MIALARET (G.), 1976, p. 18].

(15) BETTELHEIM (B.), ZELAN (K.), 1984, *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*, pp. 39-43.

(16) *Ibid.*, p. 43.

(17) Cf. REBELO (D.), 1990, op. cit., pp. 89-95.

Descobrir a fórmula que permita trabalhar com todos e fazer com que todos trabalhem (...) é uma tarefa sempre inacabada."⁽¹⁸⁾

A plenitude, no entanto, pode procurar-se e encontra-se através da **literatura infantil**, que, segundo as mesmas autoras, é, presentemente, habitual na escola e na turma.⁽¹⁹⁾

A plenitude que a **literatura infantil** pode transmitir às crianças é, em suma, um resultado quer das possibilidades temáticas e formais que pode englobar, quer da "*capacidade de deslumbramento*"⁽²⁰⁾ que lhes pode oferecer, quer do prazer que lhes pode proporcionar.

⁽¹⁸⁾ MAGALHÃES (A. M.), ALÇADA (I.), 1988. *Ler ou não ler eis a questão*. pp. 27-28.

⁽¹⁹⁾ MAGALHÃES (A. M.), ALÇADA (I.), 1990. op. cit., p. 122.

⁽²⁰⁾ MANZANO (M.), 1988, op. cit., p. 40.

2.5.1. A literatura infantil no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

"A sociedade portuguesa tem vindo a descobrir, de quando em vez, um dos seus mais graves cancros devidamente encoberto: o ensino básico. (...) Os próprios pais, em grande parte, entregam os filhos às escolas e recolhem os "restos" no final do ao lectivo, desinteressados e alheios."

Introdução a *O Ensino Básico em Portugal*

A falta de optimismo do excerto transcrito mostra-nos como, no meio de tantos problemas, é difícil haver condições que proporcionem o trabalho escolar que leve professores e alunos a um ensino e a uma aprendizagem em situação de prazer, apropriada ao estágio de desenvolvimento das crianças que frequentam tal grau de ensino.

Aos obstáculos que o excerto transcrito refere, poder-se-á acrescentar que, quanto ao ensino⁽¹⁾ e à aprendizagem⁽²⁾ da Língua Portuguesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, o programa para a mesma não refere, explicitamente, como já observámos⁽³⁾, a **literatura infantil** como conteúdo a ser trabalhado em tal Ciclo escolar que, sendo a parte inicial do Ensino Básico, nos leva à conceptualização de **escolaridade básica**.

(1) "**ENSINO** Acção pela qual o professor transmite ao aluno, faz adquirir, compreender, aprender, assimilar por este, conhecimentos gerais ou especiais, modos ou meios de pensamento, pelo emprego de métodos elaborados para esse efeito, e graças à sua própria competência." [LEIF (J.), op. cit., p. 140].

(2) "**APRENDIZAGEM** pode ser o ensino dado a alguém, especialmente a um aluno, com a finalidade de o fazer atingir certos objectivos." (Ibid., p. 34).

(3) Cf. Introdução.2.

Na obra que abre esta alínea, o já citado livro Ensino Básico em Portugal, F. Pires define **escolaridade**:

"como o conjunto de actividades educativas caracterizadas pelo currículo formal que condiciona o processo de ensino e pela certificação que formaliza o resultado aparente da aprendizagem realizada no decurso daquela actividade."⁽⁴⁾

Em relação ao "adjectivo **básico**"⁽⁵⁾, considera-o pouco claro, depois de opinar que *"quererá dizer aquilo que constitui a base de outros estudos, ou de preparação essencial para a vida activa, o fundamento necessário sobre o qual outras aquisições se poderão fazer."*⁽⁶⁾

O autor não deixará de especificar que o conceito de **escolaridade básica** é de ordem dinâmica, mudando segundo as circunstâncias, os tempos e os currículos. Não omite que **básico** foi já *"designado também por primário"*.⁽⁷⁾ Aliás, a propósito do conceito de Ensino Primário, subjacente ao conceito actual, J. Barros referiu-o deste modo, há oito décadas *"como o ensino fundamental para todos os cidadãos"*.⁽⁸⁾

Pensador e pedagogo republicano, J. Barros definiu Ensino Primário segundo os conceitos de um período da história da humanidade e do país ligado à *"preocupação de fazer integrar todos os cidadãos na ordem social existente (...) de modo que, pela aquisição das luzes da instrução, se tornariam elementos mais úteis à sociedade."*, como F. Pires salienta.⁽⁹⁾

Com a viragem política que constituiu a passagem da regime republicano para a ditadura, iniciada em mil novecentos e vinte e seis, os seus arautos quando

(4) PIRES (F.), 1989, "Escolaridade básica, universal, obrigatória e gratuita", p. 15, in: *O ensino Básico em Portugal*.

(5) Ibid.

(6) Ibid.

(7) Ibid.

(8) BARROS, (J.) (sem outra indicação), [citado por FERNANDES (R.), 1981, "Ensino Básico", p. 167, in: *Sistema de ensino em Portugal*].

(9) PIRES (F.), op. cit., p. 32.

se referiam ao Ensino Primário apoucavam-no, como os seguintes excertos que a seguir transcrevemos indicam.

"Manuel Múrias defende: "E cedo ou tarde, os programas de instrução primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhe são essenciais: ler, escrever e contar correctamente."

João Ameal preocupava-se: "Portugal não necessita de escolas ().

Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça" ()

Dinis da Fonseca defendia que: "() para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe."⁽¹⁰⁾

Não deixemos de realçar que, perto no tempo, em relação ao período republicano, os três trechos agora citados estavam longe, quanto a opções de carácter educativo, das opiniões que eram defendidas pelos teóricos daquele período, sensibilizados para as questões do ensino e da aprendizagem. Para tais teóricos, segundo M. A. Diniz, *"saber ler era muito pouco. (...) Saber ler, escrever e contar não deveriam ser fins a atingir mas meios para a conquista da dignificação do homem."*⁽¹¹⁾

Assim, se em textos trabalhados por professores e alunos, no Ensino Primário, durante o período republicano, poderemos encontrar espaço para uma **literatura** adequada à aprendizagem da língua e à sensibilização da criança pelo lado estético da mesma, visto que, em mil novecentos e onze, ainda segundo M. A. Diniz, *"Os objectivos destes graus de ensino eram de natureza literária, científica, artística e técnica."*⁽¹²⁾

(10) SAMPAIO (J.), *O Ensino Primário, 1911-1929: Contribuição Monográfica*, 1976, vol. II, [citado por ABREU (I.), ROLDÃO (M. C.), 1989, "A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos", p. 47, in: *O Ensino Básico em Portugal*].

(11) DINIZ (M. A.), 1992. *As fadas não foram à escola*, p. 19.

(12) *Ibid.*, p. 16.

e "os programas do Ensino Primário oficial de 15 de Fevereiro de 1921 sugerem a criação de bibliotecas junto das escolas primárias. Alguns jornais e revistas pedagógicas desta época defendem a prática do conto, mesmo do conto fantástico, na sala de aula, tal como as instruções programáticas sugeriam."⁽¹³⁾,

o mesmo não vai acontecer no longo período passado entre vinte e oito de Maio de mil novecentos de vinte e seis e vinte e cinco de Abril de mil novecentos e setenta e quatro. Este último período foi caracterizado, quanto a manuais então utilizados para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, por J. Silva, em duas perspectivas: a sociológica e a psicológica. Em relação à primeira afirmará: *"em todo o ensino transmitido nas leituras destes manuais ressalta um bucolismo e estaticismo confrangedor por profundamente deformante da realidade social em geral e rural em particular"* ⁽¹⁴⁾.

Quanto à segunda, pronunciar-se-á assim:

"Se a criança, ao entrar na escola, ainda vem eivada de crenças mágicas no poder dos adultos (...), ela não vai ser ajudada a construir uma concepção mais adequada à realidade, uma vez que o colorido afectivo que domina a visão procurada transmitir sobre os "adultos" (...) é nitidamente alienante". ⁽¹⁵⁾

Se J. Silva caracterizou assim alguns manuais da Língua Portuguesa utilizados no Ensino Primário durante o período fascista, M. F. Bivar — que aquele prefaciara — referiu-se a tais manuais como sendo portadores do *"início da impregnação que não mais suportamos — o familismo untuoso, o bucolismo decrépito, a terna colaboração de classes, o irracionalismo patrioteiro, o culto da ordem e asseio, a vocação asséptica que evita a catástrofe sempre iminente,*

⁽¹³⁾ DINIZ (M. A.). op. cit., pp. 16-18.

⁽¹⁴⁾ SILVA (J.). 1975. Prefácio, in: COSTA (M. F.), *Ensino Primário e ideologia*, p. 12.

⁽¹⁵⁾ Ibid. p. 18.

o academismo pedante, a sufocação pedagógica de que escapámos incólumes."⁽¹⁶⁾

Convirá não omitir, seguindo M. A. Diniz, que, nos últimos anos do período ditatorial a que vimos fazendo referência, o chamado "Projecto de Reforma do Sistema Escolar", datado de vinte e cinco de Julho de mil novecentos e setenta e três, deu ao país, através de Veiga Simão, seu mentor, a esperança numa educação para todos.⁽¹⁷⁾

Tal esperança só veio, contudo, a confirmar-se com a Revolução que encerrou a ditadura, simbolicamente designada como "Vinte e cinco de Abril", em homenagem ao dia, já longínquo, de mil novecentos e setenta e quatro, em que parte dos portugueses reencontrou a liberdade. A partir de então, e ainda na esteira de M. A. Diniz, *"A criança é olhada na sua verdadeira dimensão e como um ser que tem necessidades específicas e direitos próprios."*⁽¹⁸⁾

Sendo a criança perspectivada como acima se refere, encontraremos, nos Programas que o Vinte e cinco de Abril trouxe, para o Ensino Primário, a preocupação de que o aluno de tal nível de ensino possa *"Procurar em casa ou e na escola pequenas histórias, adivinhas, anedotas para ler ou contar aos companheiros."*⁽¹⁹⁾

Se o primeiro Programa elaborado após a queda da ditadura assim rezou, o que vigorou, no ano lectivo de mil novecentos e noventa e um — mil novecentos e noventa e dois⁽²⁰⁾, nos terceiro e quarto anos, refere com um dos objectivos específicos, *"Escrever textos"*⁽²¹⁾, comum aos dois anos em questão. Programa que indica, ainda, os *objectivos específicos* que passamos a citar, quanto ao terceiro ano:

"Localizar a acção de um texto no tempo e no espaço.

(16) COSTA (M. F.), op. cit., p. 25.

(17) Cf. DINIZ (M. A.), op. cit., pp. 36-37.

(18) Ibid. p. 40.

(19) Cf. *Programas do Ensino Primário Elementar*, 1975, p. 42, — [citados por DINIZ (M. A.), op. cit., p. 41].

(20) O terreno desta dissertação foi feito no ano lectivo citado (Cf. Introdução e II).

(21) Cf. *Programas do Ensino Primário Elementar*, op. cit., pp. 93-100.

- . *Distinguir as personagens principais de um texto.*
- . *Identificar o desenrolar da acção (principais momentos de um texto)."*⁽²²⁾

Como *sugestões de actividades*, para o ano a que vimos fazendo referência, são de assinalar:

- "*Narrar acontecimentos, notícias e histórias dentro de uma sequência lógica.*
- . *Reproduzir histórias lidas, completar histórias lidas.*
- . *Recontar — como simples reprodução do assunto do texto — ao jeito popular de "quem conta um conto" uma versão modificada do mesmo.*"⁽²³⁾

Quanto ao *objectivo específico* indicado para o quarto ano que, tal como os do terceiro, se pode relacionar com a **literatura infantil** e os **contos maravilhosos** que são parte de tal forma de expressão estética, poderá considerar-se: "*Distinguir as personagens principais e as secundárias de um texto lido.*"⁽²⁴⁾

Como "*sugestões de actividades*", pode indicar-se:

- "*Escrever histórias inventadas a partir de personagens, de um ambiente, de um estímulo sonoro.*
- . *Modificar textos lidos variando:*
 - *o local da acção*
 - *o tempo da acção*
 - *as personagens intervenientes.*"⁽²⁵⁾

(22) Ibid., p. 94.

(23) Cf. *Programas do Ensino Primário Elementar*, op. cit., pp. 93-94.

(24) Ibid., p. 104.

(25) Ibid., pp. 103-104.

2.6. Dos contos maravilhosos, de origem popular, à criatividade

M. A. Cunha refere que, até se chegar a uma **literatura** própria para a infância e a juventude houve dois grandes caminhos percorridos: quanto ao primeiro, adaptaram-se os clássicos, no outro, *"houve a apropriação dos contos de fadas — até então não voltados especificamente para a criança."*⁽¹⁾

Englobando, genericamente sob a designação de *"contos de encantamento"* os que contêm elementos maravilhosos, N. Coelho opinará: *"Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos e que se transformaram em Literatura Infantil estão os contos maravilhosos e os contos de fadas."*⁽²⁾

Para I. Jan os contos folclóricos são a essência da **literatura infantil**. Segundo a autora, em determinado momento tais narrativas deixam de interessar a um público de carácter muito abrangente e passam a prender sobretudo a atenção das crianças e das mulheres que lhes transmitem tais contos, com realce para as avós.

A citada autora realçará o papel de Perrault e dos irmãos Grimm nas recolhas folclóricas e na elaboração de contos, a partir de tais recolhas, destinados às crianças ainda que, segundo ela, Perrault e os Grimm tenham feito dos adultos os primeiros destinatários das suas produções.⁽³⁾

M. A. Cunha considera que os Perrault e os irmãos Grimm estão na base do desenvolvimento da **literatura infantil** devido à publicação de contos que tiveram como base recolhas de carácter folclórico.⁽⁴⁾

C. Bravo-Villasante, em estudo sobre **literatura infantil**, numa perspectiva histórica, abarcando países de três continentes (Europa, América,

(1) CUNHA (M. A.). op. cit., p. 20.

(2) COELHO (N.). op. cit., p. 121.

(3) Cf. JAN (I.). op. cit., pp. 39-41.

(4) Cf. CUNHA (M. A.). op. cit., p. 20.

Ásia, segundo a ordem por que são apresentados), dará grande ênfase, quanto aos contos que ainda hoje deleitam as crianças, à sua origem oral, que a tradição popular terá alimentado e transmitido durante séculos.

Reportando-se à França e aos contos infantis de origem popular e tradicional, sustentará: *"Os contos de velhos, e as tradições orais e folclóricas constituíam, à falta de livros, uma herança rica que era ouvida por crianças e adultos."*⁽⁵⁾

E será em França - continua a autora em questão - que, no século dezassete, um escritor modificará a história da tradição oral e do conto popular, passando para o papel o que terá sido ouvido durante séculos e que ele terá escutado na infância. Referimo-nos a C. Perrault, sobre quem C. Bravo-Villasante assim se pronuncia: *"A partir destes relatos [Os contos de velhas, e as tradições orais e folclóricas] ouvidos durante a sua infância, Charles Perrault (1628-1703) publica Les contes de ma mère l'Oye (Contos da mãe ganso), que traz em subtítulo Histórias e contos do passado com moralidades."*⁽⁶⁾

E acrescentará, sintetizando a importância que Perrault teve na **literatura infantil** através dos actos de recriação e de escrita de narrativas cuja transmissão oral se perde no tempo: *"O autor deste pequeno livro, que contém onze contos, dificilmente compreenderá a transcendência da sua publicação, que será impressa milhares de vezes, transformando-se num dos mais famosos clássicos da literatura infantil."*⁽⁷⁾

Foi Charles Perrault quem — ainda segundo C. Bravo-Villasante — deu *"forma literária a narrativas tradicionais que corriam de boca em boca."*⁽⁸⁾

(5) BRAVO-VILLASANTE (C.), op. cit., p. 64.

(6) Ibid.

(7) Ibid.

(8) Ibid., p 65.

Pela escrita o autor francês imortalizou narrativas onde o maravilhoso (com *"encantamentos e bruxedos, fadas boas e fadas más, como na Bela adormecida; ogres sanguinários, como no Pequeno Polegar."*⁽⁹⁾) e a moralidade se cruzam e dão origem a um tipo de produção literária — que C. Bravo-Villasante denomina de *"conto infantil"*⁽¹⁰⁾ que encontrará, no período romântico, razões para a sua divulgação, visto que *"O escritor romântico sente-se atraído pelo fantástico e pelo maravilhoso, e o reino das fadas e do maravilhoso parece-lhe ser a melhor fonte de inspiração."*⁽¹¹⁾

Há três autores, ainda segundo C. Bravo-Villasante, dois deles — irmãos escrevendo de parceria — na Alemanha e um outro, na Dinamarca, cuja produção de contos infantis não será menos reconhecida do que a de Perrault. Os dois primeiros são os irmãos Grimm, Jacob Ludwig e Wilhelm, folcloristas que, antes de produzirem os seus contos, fizeram recolhas de narrativas orais que foram o primeiro material para as palavras que fixaram no papel. Palavras que os irmãos Grim colhem, transformam, imortalizam, no papel, para a criança que, dobrado o século dezoito, *"Vai ter uma visão mais ampla e mais real da vida, em que há monstros, terror, mortos e fantasia, uma visão total e poética."*⁽¹²⁾

Se, na Alemanha, os irmãos Grimm proporcionaram que, através do material por eles produzido, as crianças tivessem, para seu deleite, contos que, antes deles, a tradição popular, de carácter oral, transmitira através de séculos, os meninos e as meninas dinamarqueses têm, com Andersen, o escritor que, com sensibilidade e criatividade, vai reelaborar os *"contos folclóricos"*⁽¹³⁾. Assim *"Os contos do povo transformam-se, pela elaboração de um poeta que os embeleza, em manifestações da sua própria inspiração (...) E tudo é de tal forma poético*

(9) Ibid.

(10) BRAVO-VILLASANTE (C.), op. cit., 65.

(11) Ibid. p. 85.

(12) Ibid., p. 30.

(13) Ibid., p. 56.

que até os objectos mais vulgares da vida quotidiana ganham uma alma própria."⁽¹⁴⁾

Acabámos de referir quatro autores europeus que terão, por um lado, mantido, pelo respeito à tradição de onde recolheram os seus textos, a origem popular dos contos que, com eles, se tornaram "*contos infantis*" e, por outro, transformado a tradição oral, de carácter popular, em erudição: pela força da palavra escrita; em **literatura**: pelo sentido estético dos seus textos.

Autores que terão tornado universais, pela palavra escrita, pela palavra impressa, as **narrativas** que, antes deles, ao longo de gerações, as mães passaram aos filhos, as avós aos netos, ao embalá-los, ao beijá-los, ao entretê-los, num auge de comunicação não testemunhada.

Auge de comunicação que, com C. Perrault, com os irmãos Grimm, com H. Andersen terá deixado de ser apenas oralidade para se transformar em palavra escrita, palavra impressa, palavra estética, palavra testemunhada, promotora da criatividade das crianças pela imitação, pela construção narrativa onde o conto infantil de origem tradicional, oral e popular tem lugar de destaque. Nós próprios testemunhámos este fenómeno, como teremos o ensejo de descrever mais adiante, quando nos referirmos ao estudo múltiplo de casos que efectuámos, numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico⁽¹⁵⁾, tendo como fulcro um **conto infantil** para o qual provocámos um estímulo e que nos permitiu observar o **discurso**, a **narrativa**, a **criatividade**⁽¹⁶⁾ nas produções de quarenta e duas crianças, pertencentes a duas turmas, uma do terceiro e outra do quarto ano de escolaridade, visto que nesta investigação foi considerado que:

"Das numerosas manifestações de criatividade entre as crianças durante o período de escola elementar, a maior atenção tem sido dada à escrita e artes criativas."⁽¹⁷⁾

(14) Ibid.

(15) Cf. Capítulo III.

(16) Os conceitos de **discurso**, de **narrativa**, de **criatividade** são desenvolvidos no capítulo III.

(17) TORRANCE (E.), 1976, *Criatividade: medidas, testes e avaliações*, p. 45.

II - O terreno onde se estimulou a produção de uma narrativa ligada ao conto maravilhoso, tradicional, de origem popular.

1.1. Península de Setúbal

A Península de Setúbal é constituída pelos municípios de Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra e Setúbal.

Considera-se, no livro *Programa Península de Setúbal*⁽¹⁾, sob o ponto de vista de uma caracterização socio-económica, ter ela estado sempre muito dependente da capital do país desde "*a configuração definitiva do Estado Português*"⁽²⁾. E, acrescenta-se no citado texto, se tal dependência, tem, por um lado, obviado à "*implantação de um processo de desenvolvimento mais autónomo e auto-sustentado*"⁽³⁾, tem, também, levado ao crescimento de "*algumas potencialidades*"⁽⁴⁾, estimuladas pela proximidade existente entre Lisboa e tal Península.

Sob o ponto de vista demográfico, a obra em questão salienta a heterogeneidade da Península, com a evolução de Almada, Barreiro, Seixal e Moita ligada a uma "*industrialização local em articulação com a expansão da AML*"⁽⁵⁾

É no território da Moita que vai surgir, já nos nossos dias, o Vale da Amoreira, jovem freguesia em concelho de tradição histórica, como a seguir se observará.

(1) Cf. *Programa Península de Setúbal*, 1989.

(2) *Ibid.*, p. 15.

(3) *Ibid.*

(4) *Ibid.*

(5) *Ibid.*, p.18.

1.2. Concelho da Moita

"Município Urbano de primeira ordem⁽¹⁾ com "44 Km²"⁽²⁾, "O território do concelho da Moita encontra-se inserido na área da Península de Setúbal e situa-se na margem sul do estuário do Rio Tejo. Tal localização determinou, ao longo da história, não só a ocupação do espaço, como condicionou o desenvolvimento das actividades económicas. Aliás, as potencialidades ribeirinhas conjuntamente com as agrícolas determinaram em grande medida, o crescimento de núcleos populacionais, situados junto ao Rio."⁽³⁾

A história da Moita cruza-se com a do Barreiro a partir do século dezanove. Como efeito, tendo sido fundada quatro séculos antes, "como lugar ou aldeia"⁽⁴⁾ é elevada à categoria de vila pelo Rei D. Pedro segundo, no século dezassete mais propriamente em mil seiscentos e oitenta e um.

Quase dois séculos passados, exactamente em mil oitocentos e cinquenta e cinco, segundo reza a nossa fonte⁽⁵⁾, *"é extinto o Concelho da Moita e anexado ao concelho do Barreiro"*⁽⁶⁾. Passa por nova restauração e por nova extinção; em mil oitocentos e noventa e oito e fica *"definitivamente instituído o Concelho da Moita a 13 de Junho"*.⁽⁷⁾

No nosso século, a história deste Concelho está, de novo, ligada à do Barreiro, a partir da década de trinta quando se começa a verificar *"as tendências divergentes nas duas freguesias da Moita e de Alhos Vedros: tradicional na primeira, e na segunda, solidária com o Lavradio e portanto*

(1) Cf. "Caderno sócio-cultural", 1990-1991, p. 3.

(2) Ibid.

(3) "O artesanato tradicional no Concelho da Moita", 1989 p. 12.

(4) Ibid., p. 9.

(5) Ibid.

(6) Ibid.

(7) Ibid.

com o Barreiro, ao nível das origens dos imigrantes e da distribuição de profissões."⁽⁸⁾

Uma das actuais freguesias da Moita, a da Baixa da Banheira, ligada ao Concelho do Barreiro pela contiguidade com uma das suas freguesias limite, a do Lavradio, teve, tal como a citada cidade, o seu desenvolvimento ligado quer à indústria corticeira quer à abertura do caminho de ferro, a partir da segunda metade do século passado.

No nosso século, a Baixa da Banheira que, na década de quarenta, possuía, apenas, trezentos e quarente e sete fogos, passou para quatro mil cento e noventa e três, na de sessenta devido à *"transferência e desenvolvimento de grande parte das unidades fabris da CUF de Lisboa para o Barreiro."*⁽⁹⁾

O crescimento da Baixa da Banheira não se confinou, no entanto, à década de sessenta, apesar de por ela ter passado *"praticamente todo o crescimento urbano do concelho da Moita."*⁽¹⁰⁾

Em mil novecentos e oitenta são contados seis mil oitocentos e trinta e cinco fogos na Baixa da Banheira: *"No seu crescimento a Baixa da Banheira absorveu recentemente dois núcleos de formação espontânea"*⁽¹¹⁾ (...), *apresentando-se esta zona com uma grande indefinição estrutural e grande heterogeneidade tipológica para além de constituir uma zona de charneira com as novas expansões urbanas em concretização (Vale da Amoreira)"*⁽¹²⁾

É ao Vale da Amoreira que, especificamente, a seguir nos referiremos.

(8) Cf. "Caderno sócio- cultural" op. cit., p. 7.

(9) Ibid., p. 15.

(10) Ibid.

(11) Sic. no original.

(12) Ibid.

2. Vale da Amoreira: Freguesia recente do Concelho da Moita

O Vale da Amoreira é uma freguesia do concelho da Moita, na Península de Setúbal, e está encostado às vilas da Baixa da Banheira e de Alhos Vedros.

Pertenceu à Baixa da Banheira, antes de ser localidade elevada a Freguesia, em onze de Março de mil novecentos e oitenta e oito, em reunião plenária da Assembleia da República.⁽¹⁾

Liga-se, segundo documento consultado, à história de um bairro que começou a ser construído sob a égide da Câmara Municipal da Moita e do antigo Fundo de Fomento da Habitação⁽²⁾. Na altura do Vinte e cinco de Abril já albergava muitas pessoas cuja situação socio-económica era difícil. Ainda o mesmo documento, e em relação ao período imediatamente posterior à Revolução dos Cravos, refere que *"Em 1975 deu-se o afluxo da população desalojada das ex-colónias, sobretudo Angola e Moçambique, que ocupou de forma desordenada alguns fogos inacabados."*⁽³⁾

Será de referir, ainda, que:

"Até 1970 o crescimento da população foi lento mas a partir daí deu-se uma explosão demográfica que chegou a ser superior a 200% no período de 1980/86."⁽⁴⁾

A Freguesia do Vale da Amoreira chega aos nossos dias com um número de dezoito mil habitantes, muitos dos quais em situação de grande carência socio-económica e socio-profissional, visto que nela existem:

- "famílias residentes em barracas (...)*
- famílias desenraizadas, de várias etnias e culturas;*
- uma percentagem significativa de população africana e cigana;*

⁽¹⁾ Cf. Diploma referente à elevação do Vale da Amoreira a Freguesia.

⁽²⁾ Cf *Projecto de intervenção comunitária do Vale da Amoreira*, s.d., op. cit., p. 2.

⁽³⁾ Ibid. p. 3.

⁽⁴⁾ Ibid.

- *agregados familiares bastante numerosos;*
- *um baixo nível socio-cultural da população residente;*
- *situações de pobreza exclusão, que em geral se relacionam com o desemprego e/ou trabalho precário ();*
- *baixos rendimentos per capita;*
- *absentismo e insucesso escolar".⁽⁵⁾*

É sobre uma escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, servindo uma população tão carente que, seguidamente, nos vamos debruçar.

⁽⁵⁾ Cf *Projecto de intervenção comunitária do Vale da Amoreira*, s.d., op. cit., p. 3.

3. Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira

O Vale da Amoreira, ainda então pertencente à freguesia da Baixa da Banheira, teve a sua Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo de mil novecentos e oitenta e um - mil novecentos e oitenta e dois, construída pelo Ministério da Educação.⁽¹⁾

Num mapa de um documento, ainda não tornado público, referente à situação escolar no concelho da Moita no ano lectivo de mil novecentos e noventa e um — mil novecentos e noventa e dois constam alguns dados referentes à citada escola que resumimos assim: as suas instalações são do tipo P-3, encontra-se em bom estado de conservação, tem a data de construção de mil novecentos e oitenta e um; é constituída por doze salas de aula; dos seus utentes, vinte e oito foram docentes e quatrocentos e sessenta e cinco foram discentes.⁽²⁾

Ainda quanto às suas instalações, do chamado Tipo P-3, ou de Área Aberta, a sua arquitectura tem subjacente

"Uma pedagogia centrada na criança — comum a qualquer tipo de instalações — impõe o trabalho em equipa e, conseqüentemente, a implicação activa e empenhada de toda a comunidade escolar nos seus projectos colectivos.

Com efeito, (...) em vez de uma série de salas de aula que fechem o professor com os seus alunos, existem espaços maiores, sem divisorias rígidas e fixas (...)"⁽³⁾

(1) Na impossibilidade de documentos comprovativos, quer na Escola Primária Número Um, quer na Junta de Freguesia do Vale da Amoreira, quer mesmo na própria Câmara Municipal do Moita, a Dr^a Maria da Conceição Fera* prestou-nos a informação referente ao início da actividade em tal escola [segundo ela, através de dados não oficiais, mapas manuscritos, pertencentes à referida Câmara Municipal]. (*A Dr^a Maria da Conceição Fera é a Directora do departamento Socio-cultural da Câmara referida).

(2) [Folha número oito de um documento ainda não publicado, referente ao Ensino Básico para o ano lectivo de mil novecentos e noventa e um — mil novecentos e noventa e dois cuja consulta nos foi facultada pela citada técnica superior da Câmara Municipal da Moita].

(3) "Escolas de Área Aberta: que Pedagogia?". 1981, p. 4.

São os espaços de uma Escola de Área Aberta que podem proporcionar uma mais fácil ligação entre o local de ensino e aprendizagem e o meio envolvente, visto que se adequa "*a utilização desses espaços para a promoção social e cultural da comunidade.*"⁽⁴⁾

Procurando corresponder a uma população com as características já enunciadas, tem o corpo docente da escola em questão tentado interagir com ela através da utilização de algumas estratégias⁽⁵⁾, que, a partir da entrevista com a Directora da Escola em questão, podemos sintetizar:

- Promoção de diálogos⁽⁶⁾ com os encarregados de educação a propósito da vida escolar dos seus educandos;
- Cursos de alfabetização para a comunidade envolvente da escola, com horário pós-laboral;
- Ligação com o Centro Regional de Segurança Social⁽⁷⁾;
- Mostras de materiais, na escola, produzidos pelos alunos;
- Contacto dos alunos e dos professores com o terreno, em actividades de ligação entre a escola e o meio;
- Contactos dos alunos e dos professores com a Biblioteca Número Dois, do Município da Moita, situada no próprio Vale da Amoreira e muito

(4) "Escolas de Área Aberta: que Pedagogia?", 1981, p. 4.

(5) Cf. Anexos, *Entrevista com a Directora da Escola Primária Número Cinco da Baixa da Banheira*.

(6) Iniciados nas casas dos encarregados de educação, tais diálogos têm sido, pouco a pouco, transferidos para a citada escola.

(7) Esta ligação faz-se desde a implementação, a partir de doze de Junho de mil novecentos e oitenta e quatro do Plano de Emergência para o distrito de Setúbal [segundo testemunho da Directora da Escola Primária referida].

próxima da Escola Primária Número Cinco;⁽⁸⁾ — Biblioteca acerca da qual se pode ler o seguinte: "*A Biblioteca do Vale da Amoreira assume-se como uma instituição pública, contribuindo para um desenvolvimento das faculdades críticas e criadoras de todos, nomeadamente no desenvolvimento da criança.*"⁽⁹⁾

- Contactos com representantes das comunidades religiosas e sindicais da zona.⁽¹⁰⁾

As estratégias aqui enunciadas têm permitido a interacção lenta mas segura entre a escola e o meio.

Cremos que, tentando compreender a relação entre a produção escrita criativa e a **literatura infantil**, num estabelecimento escolar inserido numa zona onde o desemprego, o trabalho não qualificado, a falta de alternativas para os jovens, o insucesso escolar, os almoços fornecidos a alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico por uma instituição de carácter religioso⁽¹¹⁾, a marginalidade são quotidiano, procurámos chegar à comprovação de que tal forma de **literatura** é estímulo para a produção criativa dos alunos, muitos dos quais nasceram e/ou vivem onde não há muitas razões para a produção criativa "*onde o cheiro a esgoto e o cheiro a ódio, a fome e a violência*"⁽¹²⁾ não pode ser ignorado. Um "*Cheiro a esgoto (...), cheiro a ódio, a fome e a violência latente*" que a **literatura infantil**, como veremos adiante, talvez tenha ajudado, através da

(8) Através de uma publicação ligada ao trabalho da Biblioteca Municipal Número Dois, situada no Vale da Amoreira, "Biblioteca Viva", 1991, Moita, Câmara Municipal, Departamento de Acção Sócio-Cultural, 23 p. podem ser observadas razões para a motivação dos alunos que a utilizam para questões ligadas à **literatura infantil** quer pelo número de escolas participantes quer pela qualidade e quantidade de obras exploradas, quer pelas actividades desenvolvidas.

(9) OLIVEIRA (L.), 1992 (Sábado, 31 de Outubro), "Biblioteca viva 92/93", in: "Voz do Barreiro", p. 9.

(10) Cf. Anexos. "Entrevista com a Directora da Escola Primária Número Um do vale da Amoreira."

(11) A autora comprovou, in loco, a deslocação das crianças para tais almoços, tendo-se absterido de produzir qualquer material de carácter fotográfico.

(12) BARATA (J.), 1986. "A cidade violenta", in: "Alter Ego" (2), p. 34.

criatividade, à sublimação⁽¹³⁾ em meninos e meninas a frequentar os terceiro e quarto anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico na Escola Primária Número Cinco da Baixa da Banheira, no Vale da Amoreira.

Num estudo referente ao ano lectivo de mil novecentos e oitenta e cinco - mil novecentos e oitenta e seis, pode ler-se: "Esta escola situa-se na freguesia da Baixa da Banheira, junto a um grande bairro de habitação social (Vale da Amoreira, numa zona periférica). (...) Acumulam-se aqui problemas de toda a ordem, (...) problemas de comunicação, estes dado o facto de serem crianças vindas de toda a parte, com diferentes dialectos e diferentes culturas"⁽¹⁴⁾.

Um outro documento refere ainda: "Muitas destas crianças (...) pertencem a famílias oriundas dos novos países de expressão portuguesa, falando em casa vários dialectos, para quem a integração da Língua Portuguesa terá de ser progressivamente motivada e desenvolvida"⁽¹⁵⁾.

Foi, pois, com tais crianças que tentámos comprovar a importância da **literatura infantil** como uma forma de literatura contribuinte da sua criatividade porque *"Muitas são as causas que directa ou indirectamente contribuem para o insucesso escolar. Entre elas podemos contar com a situação sócio-económica do agregado familiar (parcos recursos financeiros), bem como inadaptação sócio-cultural, nomeadamente entre os habitantes oriundos das ex-colónias"*⁽¹⁶⁾.

E como tais causas nos motivaram para este trabalho, tentámos, com ele, contribuir para o fim de um mito determinista — que considerou, por muito

(13) "Ainsi que le font remarquer Laplanche et Pontalis", le terme de "sublime", employé notamment dans le domaine des beaux-arts pour désigner une production suggérant la grandeur, l'élévation et le terme de "sublimation" utilisé en chimie pour désigner le procédé qui fait passer un corps directement de l'état solide à l'état gazeux". [Assim como Laplanche e Pontalis realçam, o termo "sublime" emprega sobretudo no domínio das belas-artes para designar uma produção sugerindo grandeza, elevação, e o termo "sublimação" utilizado em química para designar o processo que faz um corpo passar directamente do estado sólido ao estado gasoso. [FEDIDA (P.), 1974, *Dictionnaire de la psychanalyse*, p. 240].

(14) Cf. "Plano Anual do U.O.E.". Ano lectivo de 1985/86, p. 6.

(15) Cf. "Relatório síntese do trabalho desenvolvido pela U.O.E. da Moita, 1987, p. 29-a".

(16) Cf. "O ensino no Concelho da Moita: ano lectivo 90/91", p. 13.

tempo, *"que as crianças de classe popular, mais especificamente as que habitam bairros degradados, seriam menos inteligentes do que as outras"*.⁽¹⁷⁾

Actualmente é tempo de observar a **narrativa infantil** como fenómeno de união e diversidade através das palavras. Palavras das crianças que, recolhidas na tradição, fazem parte do presente onde se desenvolvem, na expectativa de um porvir para além das origens sociais, visto que *"o imprevisto, a incerteza, o não controlável fazem parte do paradigma do futuro."*⁽¹⁸⁾

(17) BENAVENTE (A.) et al., 1991, *Do outro lado da escola*, p. 87.

(18) AMBRÓSIO (T.), 1986, "A pessoa no contexto do desenvolvimento social". in: "Alter Ego" (1), p. 43.

4. Inquérito aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade: análise de dados

Para termos informações quanto aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade quer quanto à idade quer quanto ao sexo quer quanto à distribuição do nível de escolaridade e ocupacional — representativo do estrato social — dos progenitores, fizemos-lhes um inquérito por questionário⁽¹⁾. Tal inquérito⁽²⁾ foi realizado nas condições a seguir descritas:

- . Solicitámos, com uma semana de antecedência, às docentes de cada turma dos citados anos de escolaridade (o terceiro com cinco turmas, o quarto com seis) que o inquérito fosse por elas entregue sensivelmente ao mesmo tempo a cada aluno, ou seja, depois do intervalo — isto para as crianças com aulas de manhã e para aquelas que as tinham à tarde, visto que a Escola Número Um tem regime duplo;
- . no dia da passagem do inquérito, entregámos um exemplar a cada professora, tendo dado a informação que cada uma pediu;
- . solicitámos que cada professora esclarecesse as dúvidas levantadas por cada criança;
- . após a entrega dos questionários pelas docentes, dirigimo-nos a cada turma, explicando às crianças, sucintamente, o que pretendíamos delas;

⁽¹⁾ Cf. PEDRO (M. E.), op. cit., pp. 205-207, cujo inquérito nos serviu de modelo.

⁽²⁾ Cf. Anexos. Inquérito aos alunos da Escola Primária Número Um do Vale da Amorcira.

- . durante as respostas das crianças, dirigimo-nos a cada turma para perguntar às professoras se as crianças estavam a colaborar e se havia dúvidas para as quais fosse necessária a nossa presença e palavras;
- . cada professora recolheu o inquérito feito na sua turma que, seguidamente, nos entregou.

A passagem do inquérito em questão ocorreu no mês de Março de mil novecentos e noventa e dois, durante o segundo período lectivo.

Da sua análise recolhemos os dados que serão apresentados na próxima secção.

4.1. Análise de dados referente ao questionário número um, feito aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade

Dos duzentos e vinte alunos inquiridos, cento e sete pertencem ao terceiro ano (sendo cinquenta e seis indivíduos do sexo masculino e cinquenta e um do feminino).

Ao quarto ano pertencem cento e treze alunos (sendo sessenta e quatro do sexo masculino e quarenta e nove do feminino).

A elaboração das figuras que seguidamente observaremos servirá para, através da leitura das mesmas, termos dados referentes aos alunos quanto à idade, sexo, ano de escolaridade, bem como quanto às habilitações dos pais dos inquiridos.

A figura II.1 mostra-nos que os indivíduos inquiridos se distribuem, em maior número, pelos oito e nove anos de idade no terceiro ano de escolaridade.

A citada distribuição acompanha as taxas de escolarização por idades e por anos de escolaridade, em Portugal.⁽¹⁾

Distribuição dos alunos do 3º ano de escolaridade, segundo a idade:

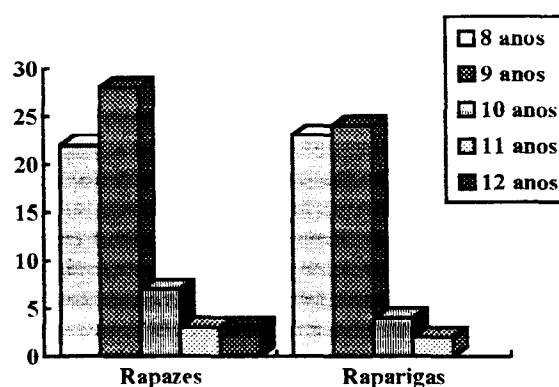


Figura II.1

⁽¹⁾ Cf. *Análise conjuntural*, 1987, pp. 194-195.

Tal como se observou quanto à figura II.1, também a figura II.2 mostra paralelismo com as taxas de escolarização, por idades e por anos de escolaridade, em Portugal.

Os alunos distribuem-se, em maior número, pelos nove e dez anos.⁽²⁾

Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade, segundo a idade:

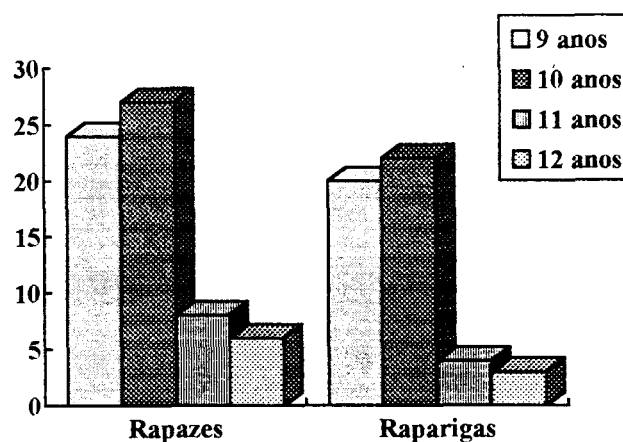


Figura II.2

⁽²⁾ Cf. *Análise conjuntural*, op. cit., pp. 194-195.

Quanto à distribuição dos alunos pelo sexo, as figuras II.3 e II.4 indicam que a percentagem de indivíduos do sexo masculino é superior à dos do sexo feminino.

Na figura II.3 a percentagem de rapazes é de 52,3% e a de raparigas é de 47,7%.

Na figura II.4 a percentagem é de 56,6% nos rapazes e 43,4% nas raparigas, como se observará:

Distribuição dos alunos do 3º ano de escolaridade, segundo o sexo:

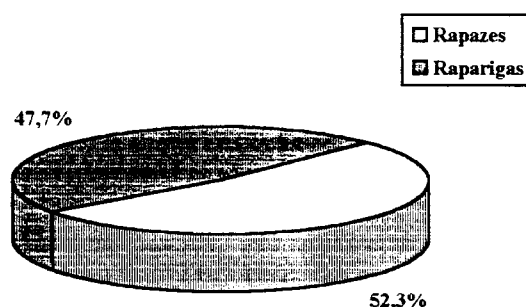


Figura II.3

Distribuição dos alunos do 4º ano de escolaridade, segundo o sexo:

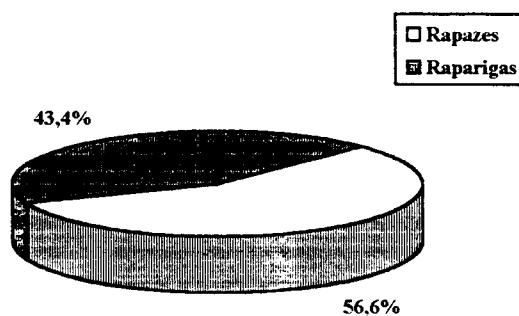


Figura II.4

Quanto ao nível de habilitações dos pais das crianças inquiridas, concluir-se-á, a partir das figuras II.5 e II.6, pela maior incidência de indivíduos com o curso primário completo.

Distribuição das habilitações dos pais dos alunos do 3º ano de escolaridade

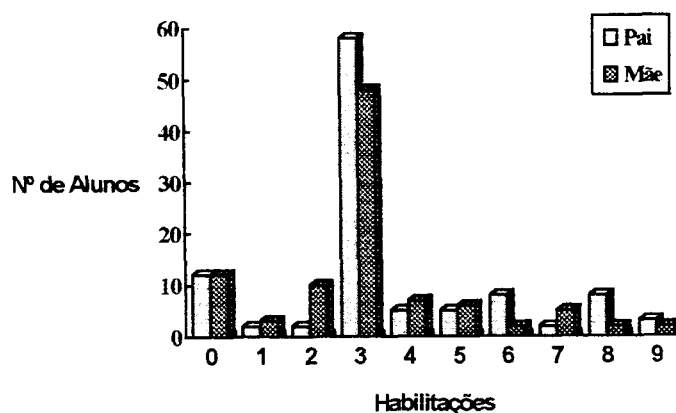


Figura II.5

Legenda:

- 0 - Sem resposta
- 1 - Não sabe ler nem escrever
- 2 - Primário incompleto
- 3 - Primário completo
- 4 - 1º Ciclo (2º Ano)
- 5 - Curso Geral do Ensino Secundário (5º Ano)
- 6 - Curso Complementar do Ensino Secundário (7º Ano)
- 7 - Curso Médio
- 8 - Curso Superior
- 9 - Faleceu

Distribuição das habilitações dos pais dos alunos do 4º ano de escolaridade

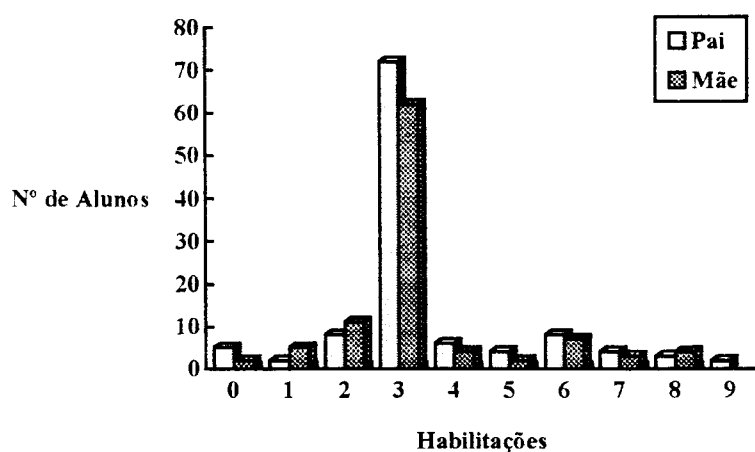


Figura II.6

Legenda:

- 0 - Sem resposta
- 1 - Não sabe ler nem escrever
- 2 - Primário incompleto
- 3 - Primário completo
- 4 - 1º Ciclo (2º Ano)
- 5 - Curso Geral do Ensino Secundário (5º Ano)
- 6 - Curso Complementar do Ensino Secundário (7º Ano)
- 7 - Curso Médio
- 8 - Curso Superior
- 9 - Faleceu

Para a análise da profissão dos pais da população que inquirimos, utilizámos uma classificação de carácter socio-profissional, elaborada por M. E. Pedro que, tendo como base uma classificação do "Centre d'études et Recherches sur Qualifications Professionnelles", em França.

A referida investigadora apresenta e explicita treze categorias, codificadas de zero a treze, segundo as ocupações que podem englobar-se em cada uma delas⁽³⁾. Tal categorização permite englobar os pais entre três "classes"⁽⁴⁾. Segundo tal classificação, pertencem às "classes superiores" as seguintes profissões:

- quadros dirigentes e profissões liberais (1); quadros administrativos e quadros técnicos (2); quadros médios, administrativos e técnicos (3)*; funcionários (4); grandes comerciantes e industriais (9).

Para a "classe média", as profissões são:

- sub-oficiais (5); empregados (6); pequenos e médios comerciantes (10).

Quanto à "classe trabalhadora", as profissões são:

- operários (7); operários não-qualificados (8); agricultores (11)⁽⁵⁾

Face à categorização apresentada por Pedro, observemos o quadro II.1:

(3) Cf. PEDRO (M. E.), op. cit., pp. 213-214.

(4) "classes superiores" (...) "S"

"classe média" (...) "M"

"classe trabalhadora" (...) "B" [Cf. PEDRO (M. E.), op. cit., p. 25].

* O número de código 3 não consta, eventualmente por lapso, na página acima citada, na referência às profissões.

(5) Ibid.

— 20,2% dos alunos do terceiro ano e 24,7% dos do quarto pertencem à "classe média";

— 19,2% dos pais de crianças do terceiro ano e 20,7% dos das crianças do quarto ano pertencem à "classe trabalhadora".

A pertença às "classes superiores" distribui-se por 7,1% dos alunos do terceiro ano e 8,1% dos alunos do quarto.

Na sequência dos dados recolhidos com o inquérito aos alunos, concluímos que poderíamos debruçar-nos sobre uma turma de cada ano de escolaridade pois a homogeneidade da classe social das crianças permitia-nos a escolha de uma classe de cada um dos anos de escolaridade referidos para um **estudo de caso** que nos permitisse observar os alunos de forma aprofundada na área em que nos situámos para os analisar, na da produção escrita de cada aluno, ligada a um estímulo associado ao **conto maravilhoso, tradicional, de origem popular**.

Como veremos no próximo capítulo, o material produzido pelas crianças permitiu uma análise, sob vários pontos de vista, do que os alunos escreveram.

III - Produções escritas de crianças, ligadas ao conto maravilhoso tradicional, de origem popular: um *estudo múltiplo de caso*.

1. Da análise de narrativas a análises de contos tradicionais, de origem popular

No Prefácio à edição portuguesa de *Morfologia do Conto*⁽¹⁾, A. Rodrigues refere fazerem-se, desde há séculos, análises da narrativa.

As mesmas iniciaram-se, prossegue o estudioso em questão, na abordagem de textos de carácter religioso, em contextos civilizacionais tão diversos como: o hebraico, o confucionismo, o corânico.

Numa outra perspectiva, também os estudos dos historiadores gregos, Aristófanes e Heródoto, se ligam ao da narrativa.⁽²⁾

Fazendo uma cronologia da abordagem da narrativa numa perspectiva sistemática, o autor lembra o meio do século dezanove como ponto de partida da mesma. E faz saber que tal abordagem foi feita "*pela chamada escola folclorista, primeiro de um ponto de vista histórico-positivista, depois do ponto de vista comparativo.*"⁽³⁾

O mesmo autor refere, ainda, que, em França, surgiram dois estudos, com um intervalo de quase vinte anos ligados aos contos — que denomina — populares. O primeiro é uma abordagem a tal tipo de obras, da autoria de Gaston Paris, publicada na "Revue Critique", em mil oitocentos e setenta e cinco. O segundo consta de uma tese, apresentada na Sorbonne, por Joseph Bédier, em mil oitocentos e noventa e quatro e tem como tema os *Fabliaux*, que constituem uma "*espécie de narrativas humorísticas de crítica de costumes muito populares.*"⁽⁴⁾

(1) *Morfologia do conto* é, como seguidamente se verá, a obra que foi base da análise narrativa dos dias de hoje.

(2) RODRIGUES (V.), 1992, [ed. original: 1928], *Morfologia do conto*, p. 10.

(3) *Ibid.*

(4) *Ibid.*

Após a referência aos autores franceses, A. Rodrigues abordará a importância que, na Rússia, se atribuiu às recolhas de contos de origem popular entre o fim do século dezanove e o início do século vinte. Nessa actividade terá o investigador Afanassiev tido um papel importante, influenciando, até, Vladimir Propp.

Já no nosso século, através do formalista Vladimir Propp, a análise de tais contos teve grande avanço, pois com a sua obra, *Morfologia do conto*, V. Propp privilegiou, ao abordar o conto de origem popular, a forma do mesmo em detrimento da sua origem, como observaremos.

No início de *Morfologia do conto*, V. Propp opinará: "*Antes de elucidar a questão da origem do conto, é evidente que é preciso saber o que é o conto.*"⁽¹⁾

Esta frase é o fundamento da análise que o autor em questão levou a cabo, reconstruindo teoricamente a estrutura básica do conto tradicional, de origem popular que segundo o autor, se centra nas funções das personagens de tais narrativas, ou seja, no conhecimento do que elas fazem, das acções que executam, "*sem ter em conta a identidade de quem as pratica.*"⁽²⁾

V. Propp, através da análise levada a cabo no livro a que nos vimos referindo, observa que "*os seres vivos, os objectos e as qualidades devem ser considerados como valores equivalentes do ponto de vista de uma morfologia baseada nas funções das personagens.*"⁽³⁾

Tais funções, na perspectiva de V. Propp, são invariantes, ou seja, são idênticas de conto para conto.⁽⁴⁾

A. Rodrigues discorrerá assim, a propósito de uma obra que tem sido base de diversas abordagens, quer de contos de origem popular quer de outros tipos de produções ao longo das décadas, ainda que, como veremos, os países

(1) PROPP (V.). op. cit., p. 40.

(2) Ibid., p. 111.

(3) Ibid., p. 131.

(4) Ibid., p. 202.

ocidentais a tenham desconhecido durante cerca dos primeiros trinta anos subsequentes à sua publicação.

Com efeito, tendo *Morfologia do conto* sido uma obra desconhecida durante décadas, dos estudiosos ocidentais⁽⁵⁾, produziu, ao chegar junto deles, um impacto de tal ordem que uma plêiade de autores, nos Estados Unidos e na Europa, a teve como base de estudos e investigações de diversas índoles. Como A. Rodrigues refere, nos Estados Unidos *Morfologia do conto* foi ponto de partida para trabalhos ligados à literatura ameríndia⁽⁶⁾ e, na Europa, promoveu o desenvolvimento de pesquisa ligada a: "*semântica estrutural, (...) estudos de teatro, (...) lógica da narrativa (...), romance*"⁽⁷⁾.

No caso americano, será de referir A. Dundes e, no europeu, respectivamente A. J. Greimas, E. Souriau, C. Bremond, C. Levy-Strauss e P. Hamon.⁽⁸⁾

Quanto a autores portugueses, será de referir, numa dissertação como a que estamos a elaborar, a investigação que uma estudiosa da problemática da **narrativa** de origem popular, M. E. Santos, realizou na Suíça, em Genebra, intitulado "Como as crianças contam as histórias que lhes contamos"⁽⁹⁾, junto de uma população de "*duas classes*" perfazendo o número de dezoito alunos, divididos em dois grupos: o primeiro, com crianças entre os cinco e os sete anos; o segundo, com crianças entre os sete e os dez anos.

(5) No prefácio à primeira edição Portuguesa - e repetido na terceira, a que consultámos - de *Morfologia do conto* faz-se referência a uma tradução inglesa da obra, datada de mil novecentos e cinquenta e oito. A edição original em língua russa é de mil novecentos e vinte e oito.

(6) Cf. *Morfologia do conto*, op. cit., p. 8.

(7) Ibid.

(8) Ibid.

(9) SANTOS (M. E.), 1986, "Como as crianças contam as histórias que lhes contamos", in: "Alter Ego" (2), pp.77-91.

M. E. Santos construiu duas histórias que ela própria elaborou segundo "*o modelo estrutural do conto maravilhoso posto em evidência por Vladimir Propp*."⁽¹⁰⁾

Refere tal autora que uma das histórias "*tinha um conteúdo maravilhoso e a outra um conteúdo verosímil*."⁽¹¹⁾

Embora V. Propp seja uma referência em M. E. Santos, R. Barthes, C. Bremond, T. Todorov - autores que se debruçaram sobre questões da narrativa a partir de *Morfologia do conto* - são, também, fonte teórica da mesma estudiosa.

O trabalho de M. A. Santos constituiu um importante incentivo para a nossa própria abordagem da **narrativa** tradicional, de origem popular nas crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Todavia, foi em V. Propp, R. Barthes, C. Bremond, T. Todorov que encontramos a base de análise feita às produções dos alunos de cada uma das turmas já referidas da Escola Número Um do Vale da Amoreira, bem como em outros autores a que, antecedendo a análise do *corpus*, aludiremos.

(10) Ibid., p. 79.

(11) Cf. SANTOS (M. E.), op. cit., p. 79.

2. Conto maravilhoso: forma de conto tradicional, de origem popular

No estudo de Santos que referimos na alínea anterior, a autora denomina o conto maravilhosos de "conto tradicional maravilhoso"⁽¹⁾

Contudo e, considerando, com M. Guerreiro, que *"Tradicional não é adjetivo preferível. Tradicional é do mesmo modo a literatura erudita, que persiste no tempo, sem nunca chegar à voz do povo ou ao seu uso."*⁽²⁾ entendemos o **conto maravilhoso** como forma de conto tradicional com origem na literatura popular.

Não omitiremos, contudo, ser *"evidente que o termo literatura junto a popular mantém o seu sentido equívoco, mas do mal o menos, enquanto se lhe acha substituto conveniente."*⁽³⁾.

Tendo presente a origem popular e a persistência no tempo os contos sobre os quais nos estamos a debruçar, justifica-se, *que já nos referimos e tendo persistido no tempo* eis pois, na esteira de Guerreiro, a nossa opção por "**conto tradicional de origem popular**" em relação ao **conto maravilhoso**.

O **maravilhoso** é, para N. Coelho, "a fonte (...) privilegiada de onde nasceu a Literatura" e, **conto maravilhoso** *"é a narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, e onde os fenómenos não obedecem às leis naturais que nos regem."*⁽⁴⁾

Refere ainda N. Coelho que, de um **maravilhoso** que a tradição lhe legou (com magias, metamorfoses, personagens cheias de poderes), o homem caminha no sentido de um outro "*maravilhoso*", ligado às novas tecnologias.

O próprio V. Propp, ao estudar a estrutura do conto russo popular, fá-lo em relação ao **conto maravilhoso** isto é, em relação a uma *"narrativa que*

(1) SANTOS (M. E.), op. cit., p. 78.

(2) GUERREIRO (M.). 1976. *Guia de recolha de literatura popular*, p. 6.

(3) Ibid.

(4) COELHO (N.), op. cit., p. 122.

decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos, e onde os fenómenos não obedecem às leis naturais que nos regem."⁽⁵⁾

Para comprovarmos que há **maravilhoso** nos contos analisados por V. Propp, apresentamos um exemplo retirado de *Morfologia do conto*:

"Os contos 106 e 108 apresentam um caso mais complexo. Por engano, a bruxa come a sua própria filha em vez de Ivan. Mas não sabe. Ivan, que se tinha escondido, anuncia-lho em tom mordaz; assistimos então à sua fuga e à perseguição pela bruxa."⁽⁶⁾

Devido ao peso da tradição dos **contos de fadas** no conjunto dos **contos maravilhosos** há autores cujo estudo se vira em exclusivo para tal tipo de produção. Jesualdo é um dos estudiosos que dá grande realce aos **contos de fadas**⁽⁷⁾, também o psicanalista B. Bettelheim fez uma abordagem de inspiração psicanalítica de alguns dos mais conhecidos destes contos⁽⁸⁾. C. Bravo-Villasante, por sua vez, utilizará como título de um capítulo de obra por nós estudada "Os contos maravilhosos de Perrault. O mundo maravilhoso dos contos de fadas"⁽⁹⁾

A propósito das duas designações a que temos vindo a referir-nos, N. Coelho, que as considera utilizadas amiúde como "*equivalentes*"⁽¹⁰⁾, opina: "*Na verdade, podemos dizer que todo o conto de fada é um conto "maravilhoso", mas este nem sempre é um conto de "fada"*".⁽¹¹⁾

A autora brasileira referirá que, por vezes, **contos maravilhosos** e de **fadas**, são designados por "*contos de encantamento*"⁽¹²⁾.

(5) PROPP (V.), op. cit., p. 118.

(6) Ibid.

(7) JESUALDO, op. cit., pp. 115-128.

(8) Cf. BETTELHEIM (B.), 1991, *Psicanálise dos contos de fadas*. Nesta obra, o autor refere-se sempre a "contos de fadas".

(9) Cf. BRAVO-VILLASANTE (C.), op. cit., p. 63.

(10) COELHO (N.), op. cit., p. 121.

(11) Ibid.

(12) Ibid.

Acabando de dar algum realce aos **contos de fadas** que constituem, só por si, muitas vezes, objecto de trabalho dos estudiosos, salientaremos que na análise do *corpus* que, brevemente, faremos, englobamos as **fadas** no **maravilhoso** produzido pelos alunos que foram estimulados à produção de uma narrativa aproximada à maravilhosa, tradicional, de origem popular porque, para além de tal estímulo se ligar, como vimos, a conteúdos programáticos para os terceiro e quarto anos de escolaridade, partimos do princípio, adoptado por P. Lombroso⁽¹³⁾ e referido por Jesualdo de que as crianças gostam de tais narrativas, em particular porque "*árvores que dançam, pedras que cantam, botas que andam*"⁽¹⁴⁾ lhes provocam prazer.

Fá-la-emos, ainda, em concordância com B. Bettelheim que considera que os "*contos de fadas*" são simples quer na definição de situações quer na definição de personagens (muitas delas, segundo o autor, figurando o "*bem*" ou o "*mal*"), que, sendo "*boas*" ou "*más*", polarizam a mente infantil e levam as crianças a dominar também a problemática dos "*contos de fadas*"⁽¹⁵⁾

A nossa crença na capacidade da criança no domínio, intelectual e afectivo do **conto maravilhoso**, foi, também, uma razão para estimularmos nos alunos observados, a produção de **narrativas** ligadas a esse **conto**.

Estimulámos as crianças desta forma porque entendemos que o seu **imaginário** também seria desenvolvido com tal estímulo visto que, como N. Rocha acentua, à luz de G. Jean, os contos propiciam tal desenvolvimento.⁽¹⁶⁾

Imaginário que, para G. Jean, está na natureza da linguagem, da ciência, das artes, do universo infantil, sendo uma forma de "*imaginar o invisível para além da aparência*"⁽¹⁷⁾.

(13) LOMBROSO (P.), 1923, *La vita dei bambini* [citada por JESUALDO, op. cit., p. 24].

(14) JESUALDO, *ibid.*

(15) Cf. BETTELHEIM (B.), op. cit., p. 17.

(16) Cf. ROCHA (N.), op. cit., p. 19.

(17) JEAN (G.) 1980, Setembro-Dezembro, in: "Um projecto: para uma pedagogia do imaginário", in: "Palavras" (1), p. 9.

Seres que, com o estímulo apresentado, levámos as crianças a criar/ou a recriar, em produções que analisámos à luz das perspectivas já enunciadas, seguidamente desenvolvidas, sem a pretensão de considerarmos o material produzido pelos alunos inquiridos nas duas turmas a que temos vindo a referir-nos como arte produzida por crianças; a conceptualização de **literatura** como forma de arte, produzida por crianças está fora do âmbito da presente dissertação, no entendimento de que a criação literária é *"o resultado de um trabalho relativamente disciplinado, baseado no conhecimento de instrumentos e técnicas criativas precisas."*⁽¹⁸⁾ e, portanto, trabalho de adultos.

Quanto ao material redigido pelos sujeitos observados, crianças, alunas dos terceiro e quarto anos de escolaridade, consideramo-lo como uma **produtividade** que, para J. Kristeva⁽¹⁹⁾, referida por D. Ducrot, T. Todorov, é um trabalho da língua.

(18) REIS (C.), ADRAGÃO (J.), op. cit., p. 120.

(19) KRISTEVA (J.), sem outra indicação, [citada por DUCROT (O.), TODOROV (T.), op. cit., p. 420].

3. Questões metodológicas

3.1. Introdução

As questões que estruturaram esta investigação centraram-se:

1. Nas capacidades **discursivas** e **narrativas** dos alunos, que procurámos testar a partir de um estímulo de produção textual ligado ao **conto maravilhoso** tradicional de origem popular;
2. Nas formas de **criatividade estilística** que poderiam emergir no decurso desta actividade específica de produção textual.

As hipóteses que estabelecemos à partida, foram as seguintes:

1. **O conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades discursiva e narrativa dos alunos;
2. O conto maravilhoso constitui um catalisador especialmente adequado das formas de criatividade estilística da criança.

Neste quadro, os objectivos do nosso *estudo* consistiram essencialmente em:

1. Conhecer que textos seriam produzidos pelas crianças a partir de um estímulo ligado a esta forma narrativa;
2. Analisar esses textos sob os pontos de vista:
 - . **discursivo**;
 - . **narrativo**;
 - . **estilístico**.

No âmbito do último aspecto referido, interessava-nos em particular identificar os traços comuns e os traços divergentes da criatividade estilística das crianças.

Assim, começámos por constituir um *corpus* de textos escritos, induzidos por um estímulo a que adiante faremos referência com mais pormenor.

Este *corpus* foi constituído a partir dos textos de quarenta e duas crianças que formaram a população alvo do nosso estudo:

- numa turma de vinte alunos, frequentando, na altura, o terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico e uma de vinte e dois, na mesma escola, frequentando o quarto.

3.2. Contexto do estudo

Realizámos o nosso estudo na Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira. A escola citada constitui um contexto ecológico adequado aos propósitos da nossa investigação pelas seguintes razões que enunciámos no capítulo anterior e que aqui, sinteticamente, referimos:

- baixo nível socio-económico envolvente;
- problemas de vária ordem, com incidência no das crianças cuja língua de origem não é a portuguesa;
- empenhamento do corpo docente em actividades de ligação da escola com o meio, através de:
 - mostras de materiais produzidos pelas crianças ao longo do ano lectivo;
 - intercâmbio com a Biblioteca Número Dois da Moita;
 - empenhamento do corpo docente em actividades educativas dos pais das crianças;
 - ligação com as chamadas "forças vivas" locais (autarquia, sindicatos, confissões religiosas).

A maioria destas crianças são oriundas de um meio socio-económico muito carente e pertencem a contextos familiares marcados pelo desenraizamento das culturas africanas de onde são originárias. Neste sentido, pareceu-nos que crianças com este perfil constituíam sujeitos quase ideais para testarmos as hipóteses estabelecidas.

As nossas intuições, como teremos ocasião de verificar na análise do *corpus*, revelaram que a aposta inicial tinha fundamento.

Com este estudo, transformámo-las, cremos, numa observação fundamentada que só foi possível devido a um contacto directo que a antecedeu, levado a efeito junto da directora da escola, das docentes e das crianças.

Fizémo-lo através de diálogos de carácter informal e da observação do que nos foi mostrado quer da escola quer do meio envolvente.

Estivemos em alguns recreios, tentando uma presença discreta que não perturbasse as crianças e as arrancasse às formas de expressão habituais nessa situação de lazer.

Misturámo-nos com os pais, os avós, os familiares de crianças que, perfazendo cerca de algumas centenas, foram à mostra de materiais que o encerramento do ano lectivo de mil novecentos e noventa e um - mil novecentos e noventa e dois lhe proporcionou.

Fizémo-lo no entendimento de que um investigador não deve sentir-se como *"uma pessoa que já sabe das "coisas", que tem um domínio teórico inicial sobre o que deseja compreender, mas, sim, uma pessoa intensivamente relacionada com o contexto em investigação"*⁽¹⁾.

Fizémo-lo, ainda segundo F. Sant'Anna, partindo do princípio de que deveríamos ter sobretudo em atenção *"o sentido que as pessoas dão às próprias vidas e ao que as rodeia"*⁽²⁾. Desta progressiva entrada no terreno, resultou a nossa convicção de pensarmos ter entendido o sentido do que na Escola Número Um do Vale da Amoreira se faz quanto à promoção social dos pais das crianças, à ligação com instituições de carácter social e educativo, à busca de caminhos de prazer para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Tendo abordado, genericamente, uma comunidade e uma escola nela inserida, decidimo-nos por especificar o nosso *estudo múltiplo de caso* em duas turmas, representativas de dois anos de escolaridade para os quais a narrativa faz

(1) SANT'ANA (F.), 1983 (Maio-Agosto), "Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da acção à observação participante", in: "Educação e Realidade", p. 50.

(2) Ibid.

parte dos conteúdos programáticos, mas não necessariamente o **conto maravilhoso**.

A nossa entrada das salas de aula foi antecedida por esclarecimentos às docentes quanto ao nosso estudo.

Sabíamos que, para tais conhecimentos, tínhamos duas possibilidades⁽³⁾:

- prestar informações exaustivas às docentes;
- prestar informações sucintas às docentes.

Com uma e outra decisão corríamos riscos⁽⁴⁾. Sabíamos que, com a primeira, poderíamos alterar comportamentos das docentes no sentido de cooperação a manter connosco. Com a segunda decisão poderíamos vir a decepcionar as professoras.

Corremos os riscos inerentes à segunda possibilidade enunciada, optando por dar esclarecimentos sucintos às professoras.

Quanto à população a observar no *estudo múltiplo de caso* a desenvolver, os alunos de uma turma do terceiro ano de escolaridade e de uma do quarto, também foi sucintamente esclarecida, na sala de aula, no momento anterior ao da elaboração do material que lhe solicitámos, como adiante será descrito.

⁽³⁾ BABBIE (E.). 1989, "Field research", in: *The practice of social research*, p. 127.

⁽⁴⁾ Ibid.

3.3. Instrumentação

Começámos por solicitar às professoras das turmas escolhidas que entregassem às crianças um inquérito por questionário.

Foi um questionário dirigido aos alunos e destinado a identificar as suas preferências de carácter global e na área de preferências de leitura.

Com este inquérito⁽¹⁾, os alunos seleccionados foram questionados a propósito do conhecimento de personagens pertencentes a narrativas destinadas à criança, provenientes da tradição oral, da leitura de livros e da observação de televisão.

Na sequência do referido inquérito por questionário, construámos a situação experimental para a produção de um **conto maravilhoso** por parte da população alvo.

Solicitámos ainda às docentes a nossa presença junto de cada turma onde o questionário seria administrado, pouco depois da entrega do mesmo, por um lado, para reforçar a nossa ligação às crianças e, por outro, para esclarecê-las de algumas dúvidas que ainda tivessem, tendo acordado com as professoras entrar cerca de cinco-dez minutos após a distribuição e leitura do questionário. Fizémo-lo como tinha sido acordado e, quanto a dúvidas, - que tirámos - centravam-se no valor semântico da palavra "personagens".

Esclarecidas as dúvidas, as crianças responderam ao questionário e produziram narrativas sobre as quais nos debruçaremos mais adiante.

O estímulo⁽²⁾ utilizado para a construção da situação experimental consistiu no seguinte texto escrito:

"Completa o seguinte conto, por favor.

(1) Cf. Anexos, Quadros referentes a preferências dos alunos e personagens suas conhecidas de textos de **literatura infantil**.

(2) Estímulo é um factor que provoca uma resposta num ser vivo. (Cf. *Dicionário de psicologia*, op. cit. p. 249).

Se quiseses, podes pôr-lhe um título: **Presa na torre do castelo do bruxo Maurício, a princesa Ana imagina o dia em que a liberdade será sua...**"

A respeito deste estímulo, convém acrescentar que foi construído devido à importância, já longamente analisada no capítulo I, do **conto maravilhoso** no imaginário infantil.

3.4. Critérios para interpretação dos textos

3.4.1. Introdução

A unidade de análise do nosso *estudo múltiplo de caso* é constituída por cada um dos quarenta e dois alunos que participaram na situação experimental.

3.4.2. Proposições analíticas

Proposição 1:

Entendemos, como discurso "a MENSAGEM na base de um CÓDIGO, que é uma língua"⁽¹⁾.

Proposição 2:

As crianças com idades entre os seis e os oito anos "*gostam de criar personagens que personifiquem princípios morais*"⁽²⁾.

Proposição 3:

A criatividade é uma manifestação de inteligência humana⁽³⁾.

(1) CAMARA JR. (J.), op. cit., p. 99.

(2) TORRANCE (E.), op. cit., 115.

(3) Cf. *Handbook of human intelligence*, 1988, pp. 308-386.

Foi a partir das **proposições** atrás enunciadas que desenvolvemos a análise do *corpus* produzido pelas crianças.

4. Análise do *corpus*

4.1. Categorias do discurso

Tendo visto, na secção anterior, um conceito possível para acrescentamos que é através do **discurso** que somos remetidos para a subjectividade visto que

"O discurso implica a participação do indivíduo na sua linguagem, através da fala, utilizando a estrutura anónima da língua, que assim se torna veículo de uma mensagem única, com aquelas marcas específicas, pessoais, que um falante imprime na estrutura obrigatória da língua."⁽¹⁾

Assim, face às "*marcas específicas, pessoais*" que os alunos nos transmitiram, nos seus textos, elaborámos uma grelha análise em que incluímos:

"shifter" inicial (comutador inicial);
tipos de discurso;
tipos de subjectividade

Quanto a "**shifters**", podemos referir o seguinte:

1. "**Shifter**" é uma palavra inglesa que Jakobson utilizou num texto produzido em mil novecentos e cinquenta e sete, intitulado "*Shifters, verbal categories and the Russian verb*". Em *Essais de linguistique générale*, tal texto é o capítulo nove e toma para a língua francesa, a tradução de "*embrayeur*"⁽²⁾.

⁽¹⁾ GUEDES (T.), op. cit., p. 308.

⁽²⁾ Cf. JAKOBSON (R.), 1963, *Essais de linguistique générale*, p. 176.

Na edição portuguesa do *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, intitulada *Dicionário das ciências da linguagem*, há a designação, para "**shifter**", de "*embrayeur*".

Devido à importância que, no **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular, tem, habitualmente, a expressão inicial "Era uma vez", decidimos, nesta dissertação, atribuir apenas a designação "**shifter**" a tal expressão (ou variantes), pelo que a denominámos "**shifter**" inicial. Os outros elementos gramaticais que poderiam ter sido lidos como "**shifters**" de um outro tipo foram apenas considerados segundo as suas categorias morfológicas.

Passemos à observação e descrição do quadro que indica o emprego do "**shifter**" estudado neste trabalho, o quadro III.1

Quadro III.1 - Distribuição do "SHIFTER" inicial, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

"SHIFTER" INICIAL ALUNOS		ERA UMA VEZ	VARIANTES	0
IDADE	8 Anos	1 (2,4%)	1 (2,4%)	9 (21,4%)
	9 Anos	2 (4,8%)	4 (9,6%)	15 (35,7%)
	10 Anos	1 (2,4%)	1 (2,4%)	4 (9,6%)
	11 Anos	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,2%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)
TOTAL		5 (12%)	6 (14,4%)	31 (73,9%)
SEXO	MASCULINO	2 (4,8%)	4 (9,6%)	17 (40,5%)
	FEMININO	3 (7,2%)	2 (4,8%)	14 (33,4%)
TOTAL		5 (12%)	6 (14,4%)	31 (73,9%)
ANO DE ESCOLA- RIDADE	3º	3 (7,2%)	2 (4,8%)	15 (35,8%)
	4º	2 (4,8%)	4 (9,6%)	16 (38,1%)
TOTAL		3 (7,2%)	16 (38,1%)	23 (54,8%)

Observando os inquiridos através da variável idade, poderá verificar-se que a população alvo se distribui entre os oito e os doze anos, sendo de quatro o número de crianças que permanecem para além dos dez anos, havendo três com onze e uma com doze.⁽³⁾

As crianças com mais de dez anos terão ficado, cremos, retidas, isto é, terão repetido ano (ou anos) de escolaridade.

Como hipótese explicativa, poderemos avançar que a origem socio-económica carente da maior parte das crianças estará na base do referido número de retenções.

Quanto ao emprego do "**shifter inicial**" "Era uma vez", há um aluno que o emprega em cada um dos escalões etários de oito, dez, onze, doze anos e dois de nove que o utilizam, no escalão onde há maior número de crianças.⁽⁴⁾

O número dos alunos que registam variantes a "Era uma vez" cifra-se em mais um do que os que empregam este "**shifter**".

A análise de "**shifter inicial**" parece-nos significativa pois que enquanto "Era uma vez" ocorre em 12% dos textos dos inquiridos e as suas variantes em 14,4%, a ausência de "**shifter**" tem uma percentagem de 73,9%.

Como hipótese explicativa para o que acabou de ser enunciado, lembramos que os alunos, na globalidade, gostam de ver televisão, como o indicam em "Preferências"⁽⁵⁾ e o citado meio de comunicação social não terá habituado as crianças ao "**shifter inicial**" para os contos nele narrados.

Por sexo, a população masculina diferencia-se da feminina. Com efeito, para "Era uma vez" há 4,3% de alunos e para as variantes há 9,6%. A ausência da categoria em questão é de 40.5% nos indivíduos do sexo masculino.

(3) A distribuição referida será observada no conjunto de quadros referentes às categorias analisadas nos textos dos sujeitos de investigação.

(4) "*O insucesso escolar, que aparece logo no primeiro ano do ensino elementar em diferentes países, está estreitamente ligado à origem social das crianças.*" [REBELO (D.), op. cit., p. 41].

(5) Cf. Anexos. Quadro 1.

Nos indivíduos do sexo feminino prevalece o emprego de "Era uma vez" com 7,2%, cifrando-se em 4,8% as variantes. A percentagem dos que não utilizam "**shifter**" é inferior ao da população masculina, cifrando-se em 33,4%.

Como hipótese explicativa, podemos adiantar que as raparigas se entregam, em maior número, ao prazer dos contos de fadas, segundo as respostas ao inquérito sobre as preferências de leituras dos alunos⁽⁶⁾. Por seu lado, os rapazes dão preferência a outras leituras, de acordo com as suas respostas.

Quanto ao ano de escolaridade, "Era uma vez" tem um emprego maior no terceiro ano, com 7,2%. No quarto ano, só aparece em 4,8% dos inquiridos e a utilização de variantes é-lhe superior. A ausência da categoria em estudo, no quarto ano, também é superior à ausência no terceiro.

Como hipótese explicativa para a superioridade de "Era uma vez" no terceiro ano referimos a da utilização de um manual para a disciplina de Língua Portuguesa intitulado *Cinderela gosta de ler*⁽⁷⁾, cuja expressão inicial é o "**shifter**" em questão.

Conclusão: A utilização do "**shifter**" inicial "Era uma vez" é minoritária, quanto à idade, em relação à variante de tal "shifter" ou à ausência do mesmo.

Quanto ao sexo, sendo esta variável com maior percentagem dos que não utilizam o "**shifter**" quer para os rapazes quer para as raparigas, aqueles sobressaem em relação aos indivíduos femininos.

Nos anos de escolaridade, "Era uma vez" é uma expressão ligeiramente mais utilizada no terceiro.

Para além das hipóteses explicativas que, ao longo da análise da distribuição da categoria em estudo, avançámos em relação a cada variável, será de estabelecer uma hipótese que sirva para explicar, na globalidade, o pouco

(6) Cf. Anexos. Quadro 1.

(7) Cf. Bibliografia, COSTA (B.), 1991. *Cinderela gosta de ler: livro de leituras*. p. 30.

emprego do "**shifter**" inicial: no estímulo apresentado também não o expressámos.

A categoria de **discurso** que agora passamos a observar é constituída pelo **discurso** em sentido restrito, a propósito do qual J. Camara Jr., citando outro autor, A. Nascentes⁽⁸⁾, refere: "*a reprodução que se faz de um enunciado atribuído a outra pessoa*"⁽⁹⁾.

Quanto ao **discurso directo**, consiste na repetição de um enunciado "*nos termos exactos em que foi feito*"⁽¹⁰⁾.

O **discurso indirecto** ocorre "*quando o narrador transmite o conteúdo do enunciado com palavras suas*"⁽¹¹⁾.

Na nossa análise observámos que o **discurso directo** nunca foi utilizado como categoria autónoma.

Observámos, ainda, as ocorrências de discurso indirecto e de um **discurso** que denominámos **misto** (emprego, no mesmo texto, dos **discursos directo e indirecto**) nos textos das crianças.

Passemos à observação e descrição do quadro que indica o emprego dos tipos de discurso, quadro III.2

(8) Cf. Bibliografia, NASCENTES (A.), 1946, *Léxico da nomenclatura gramatical brasileira*, p. 37.

(9) CAMARA JR. (J.). op. cit., p. 99.

(10) Ibid.

(11) Ibid.

Quadro III.2 - Distribuição dos tipos de discurso (*directo, indirecto, misto*), segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

TIPOS DE DISCURSO ALUNOS		DIRECTO	INDIRECTO	MISTO
IDADE	8 Anos	0 (0%)	7 (16,7%)	4 (9,5%)
	9 Anos	0 (0%)	8 (19%)	13 (30,9%)
	10 Anos	0 (0%)	4 (9,5%)	2 (4,8%)
	11 Anos	0 (0%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)
	12 Anos	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)
	TOTAL	0 (0%)	21 (50%)	21 (50%)
SEXO	MASCULINO	0 (0%)	9 (21,4%)	14 (33,3%)
	FEMININO	0 (0%)	12 (28,6%)	7 (16,7%)
	TOTAL	0 (0%)	21 (50%)	21 (50%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	0 (0%)	14 (33,3%)	6 (14,3%)
	4º	0 (0%)	7 (16,7%)	15 (35,7%)
	TOTAL	0 (0%)	21 (50%)	21 (50%)

O quadro III.2 confirma o que já tinha sido referido: nenhum elemento da população inquirida registou exclusivamente o **discurso directo** nos textos produzidos.

Como hipóteses explicativas poder-se-á referir:

- os textos dos manuais escolares utilizados pelas crianças⁽¹²⁾ têm, sobretudo, ou o **discurso indirecto** ou **discurso misto**.

Quanto à variável idade, o emprego das duas categorias que os alunos utilizaram é igual, com 50% para cada tipo de **discurso**.

Quanto à distribuição das categorias por sexo, há uma diferença que se pode assinalar: os indivíduos do sexo masculino produzem textos em que prevalece o **discurso misto**, com 33,3%; o **discurso indirecto** é utilizado apenas por 21,9%.

Nas raparigas, a tendência é inversa: 28,6% utilizam o indirecto e 16,7% utilizam o misto.

Não encontrámos, nos autores consultados, suporte para uma hipótese explicativa quanto à diferença percentual que acabámos de referir.

Quanto ao ano de escolaridade, considerando que, entre os alunos do terceiro ano, predomina o emprego do **discurso indirecto**, com uma percentagem de 33,3% e que, inversamente, no quarto, é o **discurso misto** (com 35,7%) que tem a primazia, encontramos como hipótese explicativa a seguinte: no terceiro ano as crianças começam a redigir histórias, que, continuadas no quarto, lhes dão maior domínio do **discurso**.

(12) Cf. *Cinderela gosta de ler: livro de leituras 3º. op. cit.*; Cf. *Pequenos leitores: 4º ano de escolaridade*.

Conclusão: A utilização do **discurso directo** não existe, como categoria autónoma, em nenhuma das variáveis. Acompanha o **discurso indirecto** nos textos dos alunos.

Por idades, equilibra-se a distribuição dos dois tipos de **discurso**.

A população do sexo feminino insiste na utilização do **discurso indirecto** enquanto que a categoria **discurso directo** é mais acentuada entre o sexo masculino.

Em relação ao ano de escolaridade, os inquiridos a frequentar o terceiro ano insistem no emprego do **discurso indirecto** enquanto que os do quarto empregam o **discurso misto**.

Quanto às categorias do **discurso** relacionadas com a subjectividade, debruçámo-nos, como o quadro III.3 mostra, sobre:

- adjetivos
- verbos
- advérbios
- interjeições

Quanto ao **adjectivo**, J. Camara Jr., refere-o como "*Palavra de natureza - a) nominal, ou b) pronominal, que se associa a um substantivo.*"⁽¹³⁾

O **verbo** é, para o citado autor, uma "*Classe de palavras que se opõem aos nomes (...). A sua significação é (...) essencialmente DINÂMICA: referem-se aos movimentos em seu sentido lato, isto é, ao que se passa nos seres ou por intermédios dos seres*"⁽¹⁴⁾.

(13) CAMARA JR. (J.), op. cit., p. 40.

(14) Ibid., p. 239.

Incluídos na categoria **verbo** encontram-se:

- modo imperativo
- conjugação perifrástica
- voz passiva

O **modo** é, ainda para J. Camara JR., a *"Propriedade que tem a forma verbal de designar a nossa atitude psíquica em face do fato que expimimos."*⁽¹⁵⁾ e, entre os modos, o imperativo é aquele *"em que queremos que um fato se dê."*⁽¹⁶⁾

O autor em questão vai considerar como **conjugações perifrásticas** *"Conjunto de formas verbais para um dado verbo, (...) em que esse verbo aparece numa das suas formas verbo - nominais e a parte flexional de modo, tempo e pessoa cabe a um verbo que sofreu gramaticalização (...) e passa a auxiliar."*⁽¹⁷⁾

Para a **voz passiva**, teremos, primeiramente que nos referir a voz, sob o ponto de vista gramatical. J. Camara Jr. conceptualiza-a como *"a forma em que se apresenta o verbo para indicar a relação entre ele e o seu sujeito"*⁽¹⁸⁾.

Considera a **voz passiva** como uma voz *"secundária"*⁽¹⁹⁾, *"transformação"* da **voz activa** *"em que se torna sujeito o que na voz activa é complemento objetivo"*⁽²⁰⁾.

(15) CAMARA JR. (J.), op. cit., p. 169.

(16) Ibid., p. 169.

(17) Ibid., p. 80.

(18) Ibid., p. 244.

(19) Ibid.

(20) Ibid., p. 188.

Quanto ao **advérbio**, o estudioso a que temos vindo a fazer referência considera-o como uma *"Palavra de natureza nominal ou pronominal que na frase se acrescenta à significação*

a) de um adjetivo (...)

b) de um verbo (...), como seu determinante."⁽²¹⁾

Para a **interjeição**, e dando realce à **subjectividade** que este tipo de palavra significa, J. Camara Jr. sustenta: *"É uma verdadeira palavra-frase, pela qual o falante, impregnado de emoção procura exprimir o seu estado psíquico num momento súbito, em vez de se exprimir por uma frase logicamente organizada."*⁽²²⁾

Passemos à observação do quadro III.3

⁽²¹⁾CAMARA JR (J.), op. cit., p. 42.

⁽²²⁾ Ibid., p. 147.

Quadro III.3 - Distribuição dos tipos de subjectividade, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

		Tipos de subjectividade		Adjectivos		Modo Imperativo		Verbos Conjugação Perifrástica		Voz Passiva		Advérbios		Interjeições	
Alunos		P.	0	P.	0	P.	0	P.	0	P.	0	P.	0	P.	0
IDADE	8 Anos	11	0	4	7	7	4	2	9	11	0	0	11		
		(26,2%)	(0%)	(9,5%)	(16,7%)	(16,7%)	(9,5%)	(4,8%)	(21,4%)	(26,2%)	(0%)	(9,5%)	(26,2%)		
	9 Anos	21	0	7	14	19	2	3	18	21	0	2	19		
		(50%)	(0%)	(16,7%)	(33,3%)	(45,2%)	(4,8%)	(7,1%)	(42,8%)	(50%)	(0%)	(4,8%)	(45,2%)		
	10 Anos	6	0	0	6	5	1	0	6	6	0	0	6		
		(14,3%)	(0%)	(0%)	(14,3%)	(11,9%)	(2,4%)	(0%)	(14,3%)	(14,3%)	(0%)	(0%)	(14,3%)		
	11 Anos	3	0	3	3	3	0	1	2	3	0	0	3		
		(7,1%)	(0%)	(7,1%)	(7,1%)	(7,1%)	(0%)	(2,4%)	(4,8%)	(7,1%)	(0%)	(0%)	(7,1%)		
	12 Anos	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1		
		(2,4%)	(0%)	(2,4%)	(2,4%)	(2,4%)	(0%)	(0%)	(2,4%)	(2,4%)	(0%)	(0%)	(2,4%)		
TOTAL		42	0	11	31	35	7	6	36	42	0	2	40		
		(100%)	(0%)	(26,2%)	(73,8%)	(83,3%)	(16,7%)	(14,3%)	(85,7%)	(100%)	(0%)	(4,8%)	(95,2%)		
SEXO	MASCULINO	22	0	8	14	17	5	2	20	22	0	1	21		
		(52,4%)	(0%)	(19,1%)	(33,3%)	(40,5%)	(11,9%)	(4,8%)	(47,6%)	(52,4%)	(0%)	(2,4%)	(50%)		
	FEMININO	20	0	3	17	17	3	4	16	20	0	1	19		
		(47,6%)	(0%)	(7,1%)	(40,5%)	(40,5%)	(7,1%)	(9,5%)	(38,1%)	(47,6%)	(0%)	(2,4%)	(45,2%)		
TOTAL		42	0	11	31	35	7	6	36	42	0	2	40		
		(100%)	(0%)	(26,2%)	(73,8%)	(83,3%)	(16,7%)	(14,3%)	(85,7%)	(100%)	(0%)	(4,8%)	(95,2%)		
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	20	0	5	15	14	6	2	18	20	0	0	20		
		(47,6%)	(0%)	(11,9%)	(35,7%)	(33,3%)	(14,2%)	(4,8%)	(42,8%)	(47,6%)	(0%)	(0%)	(47,6%)		
	4º	22	0	6	16	20	2	4	18	22	0	2	20		
		(52,4%)	(0%)	(14,3%)	(38,1%)	(47,6%)	(4,8%)	(9,5%)	(42,8%)	(52,4%)	(0%)	(4,8%)	(47,6%)		
TOTAL		42	0	11	31	35	7	6	36	22	0	2	20		
		(100%)	(0%)	(26,2%)	(73,8%)	(83,3%)	(16,7%)	(14,3%)	(85,7%)	(52,4%)	(0%)	(4,8%)	(47,6%)		

Na leitura de dados referentes ao quadro apresentado, é de salientar que todas as crianças utilizam **adjectivos** nos seus textos.

Esta distribuição de 100% quanto às três variáveis utilizadas no nosso estudo terá como hipótese explicativa a valorização que a totalidade da população observada atribui às personagens das histórias produzidas, como os exemplos apresentados testemunham⁽²³⁾ :

- "e ela [a princesa] pensava um jovem príncipe ir ela salvar"

Flávio, oito anos,
terceiro ano de escolaridade.

- "depois ela abriu a cadeia e foi telefonar para príncipe encantado"

Paulo, nove anos,
terceiro ano de escolaridade

- "mas aconteceu uma coisa terrível a coisa terrível era um príncipe"

Cláudia, dez anos,
terceiro ano de escolaridade.

- "e [o príncipe] salvou a princesa e foram muito felizes."

Carlos, onze anos,
quarto ano de escolaridade.

- "Mas minha linda porque estás tão aflita não te vou fazer mal só quero casar contigo."

Tânia, nove anos,
quarto ano de escolaridade.

⁽²³⁾ Na transcrição dos textos, alterámos apenas a ortografia e a acentuação.

Conclusão: Sendo o **adjectivo** indissociável do substantivo e atribuindo a população alvo, nos textos produzidos, importância a substantivos que indicam personagens, os **adjectivos**, elementos qualificadores dessas personagens, são registados pela totalidade das crianças.

Na utilização da **categoria verbo**, será de assinalar que, quanto à idade, o **modo imperativo** se emprega apenas entre os oito e os nove anos e que o conjunto dos alunos que o registaram nos textos produzidos é de 26,2%, contra uma ausência de emprego que é de 73,8%.

Tendência idêntica acontece quanto à **voz passiva**, enquanto que a **conjugação perifrástica** inverte as percentagens, pois tem 83,3% de utilização.

Por sexo, há um equilíbrio quanto à não utilização do **modo imperativo** entre rapazes (35,7%) e raparigas (38,1%), bem como na utilização da **conjugação perifrástica**: 42,8% para o sexo masculino, 40,5% para o feminino.

A **voz passiva** tem apenas 4,8% de raparigas a utilizá-la e os rapazes 9,5%, prevalecendo entre os dois grupos de indivíduos a sua aplicação.

A distribuição do emprego, por ano de escolaridade, dos elementos que, para a categoria **verbo**, salientámos neste estudo, acompanha a que foi referida para as outras variáveis pelo que, para a utilização do **modo imperativo**, da **conjugação perifrástica** e da **voz passiva** encontrámos a mesma hipótese explicativa, para as três variáveis, centrada na perspectiva de uso que é atribuída à Língua no Programa do Primeiro Ciclo do Ensino Básico de mil novecentos e oitenta, que refere que *"as Sugestões de Actividades do Programa apresentam explicações de carácter científico e orientações metodológicas breves que mais não pretendem ser que uma chamada de atenção para uma metodologia*

renovada da "gramática" no sentido de uma prática oral e escrita da língua."⁽²⁴⁾

Conclusão: No emprego da categoria **verbo**, as crianças utilizam-na sobretudo - tomando em consideração o modo imperativo e a conjugação perifrástica - segundo indicação do programa escolar, numa perspectiva de *"uma prática oral e escrita da língua"*.⁽²⁵⁾

Quanto à categoria **advérbio**, a sua utilização a 100% em todas as variáveis consideradas nesta investigação tem como hipótese explicativa a que acabámos de enunciar para a categoria **verbo**, devido à importância, como vimos na conclusão anterior, e ao realce que tem no programa de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito às **interjeições**, a sua utilização é muito restrita, pois apenas 4,8% das crianças a empregaram, com incidência nas de nove anos, escalão etário mais vasto na população observada.

Quanto à variável ano de escolaridade, no terceiro, nem chegou a utilizar-se (0%).

Devido ao seu reduzido emprego, retiramos excertos de cada um dos textos dos inquiridos que aplicaram a categoria referida:

"Bruxo: Ninguém vai salvar-te ah, ah, ah

(...)

Príncipe: Ah, estás morto monstro..."

Gil, nove anos,
nono ano de escolaridade

⁽²⁴⁾ Cf. *Programas do ensino primário elementar*, op. cit., p. 74.

⁽²⁵⁾ Cf. *Programas de Ensino Primário Elementar*, op. cit., p. 74.

"E o bruxo Maurício disse outra vez: (...) não quiseste casar comigo vais ficar aí até quiseres casar comigo. Ah! ah! ah!"

Tânia, nove anos,
nono ano de escolaridade.

Considerando, à luz de B. Bernstein⁽²⁶⁾ que as classes trabalhadoras empregam, como forma de comunicação, um "*código restrito, com utilizações específicas da linguagem nas quais se incluem as que transmitem valores afectivos*"⁽²⁷⁾, a hipótese explicativa que apresentamos é a seguinte: sendo as crianças inquiridas, na maioria, oriundos das classes média e trabalhadora, utilizam, em vez de **interjeições** outras palavras, em "*código restrito*"⁽²⁸⁾, com valor afectivo idêntico ao daquelas.

Conclusão: as crianças quase não se exprimem através de **interjeições**. Oriundas de famílias nas quais a comunicação se fará através de "*código restrito*", utilizarão, neste código, palavras que signifiquem, de "*um modo vivo, os estados d'alma*"⁽²⁹⁾, sob o ponto de vista da oralidade, não as registando, contudo no acto de escrita.

Ainda quanto à distribuição da **subjectividade** debruçámo-nos sobre **sinais de pontuação**. Poder-se-á designar a pontuação como "*Sistema de sinais gráficos destinados a indicar na escrita pausa (...) na linguagem oral.*"⁽³⁰⁾

Ainda dentro da categoria **tipos de subjectividade**, observámos, nas produções dos alunos da Escola Número Um do Vale da Amoreira, **os pontos de**

(26) Cf. Bibliografia, BERNSTEIN, (B.), 1975.

(27) Cf. REBELO (D.), op. cit., pp. 65-66.

(28) Ibid.

(29) CAMARA JR. (J.), op. cit., p. 147.

(30) Ibid., p. 194.

exclamação e as **reticências**. M. Carmo, M. Dias consideram os **pontos de exclamação** como um sinal que é "*colocado no final das frases exclamativas e admirativas*" e que marca e realça a exclamação e a admiração⁽³¹⁾.

Referem-se, os citados autores, à utilização de **reticências** "*para marcar suspensões provocadas por hesitações ou inflexões emocionais e para indicar que o sentido de uma frase deve ser completado pela imaginação do leitor.*"⁽³²⁾

Passemos à observação do quadro III.3.1

⁽³¹⁾ Cf. CARMO (M.), DIAS (M.), op. cit., p. 95.

⁽³²⁾ Ibid.

Quadro III.3.1 - Distribuição dos tipos de subjectividade, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

SINAIS DE PONTUAÇÃO ALUNOS		PONTO DE EXCLAMAÇÃO Presença 0		RETICÊNCIAS Presença 0	
IDADE	8 Anos	1 (2,4%)	10 (23,8%)	0 (0%)	11 (26,3%)
	9 Anos	3 (7,2%)	18 (42,8%)	3 (7,2%)	18 (42,8%)
	10 Anos	0 (0%)	6 (14,4%)	0 (0%)	6 (14,3%)
	11 Anos	1 (2,4%)	2 (4,8%)	0 (0%)	3 (7,1%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)
TOTAL		6 (14,4%)	36 (85,8%)	3 (7,2%)	39 (92,9%)
SEXO	MASCULINO	3 (7,2%)	20 (47,6%)	3 (7,2%)	20 (47,6%)
	FEMININO	3 (7,2%)	16 (38,2%)	0 (0%)	19 (45,3%)
TOTAL		6 (14,4%)	36 (85,8%)	3 (7,2%)	39 (92,9%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	2 (4,8%)	18 (42,9%)	0 (0%)	20 (47,6%)
	4º	4 (9,6%)	18 (42,9%)	3 (7,2%)	19 (45,3%)
TOTAL		6 (14,4%)	36 (85,8%)	3 (7,2%)	39 (92,9%)

Não nos alongaremos sobre os dados deste quadro, visto que têm semelhanças com o anterior, em relação ao emprego de **interjeições** porque as crianças também utilizam muito pouco os **pontos de exclamação** e as **reticências**.

Como hipótese explicativa avançaremos num deficiente domínio de técnicas de escrita que, tal como a hipótese formulada anteriormente, se prende com o "*código restrito*" da maior parte dos inquiridos.

Conclusão: Tal como já fora observado em relação ao emprego de **interjeições**, as crianças têm dificuldade na utilização dos sinais de pontuação, **pontos de exclamação** e **reticências**, ligados à expressão de sentimentos, eventualmente devido à dificuldade que o "*código restrito*" de muitas delas coloca à expressão escrita.

4.2. Categorias da narrativa

Entendemos por **narrativa**, como O. Ducrot e T. Todorov o fizeram, um *"texto referencial com temporalidade representada"*⁽¹⁾.

Tendo-nos já debruçado sobre o conceito da narrativa, especificamos as categorias que, dela, observámos nos textos dos alunos:

- pontos de vista do narrador;
- personagens;
- maravilhoso.

O **narrador** e as **personagens** são considerados por O. Ducrot, T. Todorov como *"protagonistas"* do *"processo narrativo"*⁽²⁾.

Os autores citados perspectivam, ainda, a primeira das duas categorias do processo narrativo referido como *"um autor implícito ao texto, aquele que escreve e que em nenhum caso se deve confundir com a pessoa do autor em carne e osso"*⁽³⁾.

Quanto às **personagens**, são entendidas por N. Novaes Coelho como *"aqueles que vivem a acção"*⁽⁴⁾.

Para O. Ducrot, T. Todorov, *"podemos chamar personagem ao conjunto dos atributos que foram predicados ao sujeito ao longo de uma narrativa."*⁽⁵⁾

Englobámos, ainda, o **maravilhoso** entre as categorias da narrativa porque através de palavras que quarenta e uma — numa população de quarenta e duas

(1) DUCROT (O.), TODOROV (T.), op. cit., pp. 353-354..

(2) Ibid., p. 386.

(3) Ibid.

(4) COELHO (N.), op. cit., P. 122.

(5) DUCROT (O.), TODOROV (T.), op. cit., p. 273.

— crianças registaram, encontrámos magias, bruxedos, metamorfoses que referem uma temporalidade própria da **narrativa** e, no caso específico dos textos das quarenta e uma crianças citadas, uma temporalidade que acontece "*no mundo da magia, da fantasia ou do sonho, onde tudo escapa às limitações ou contingências precárias da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais.*"⁽⁶⁾

A única criança que, entre a população inquirida, não referiu o **maravilhoso**, próprio de contos tradicionais, de origem popular, dá ênfase ao cristianismo que M. Eliade considera "*a "religião" do homem moderno e do homem histórico, daquele que descobriu simultaneamente a liberdade pessoal e o tempo contínuo (em vez do tempo cíclico)*"⁽⁷⁾.

Quanto ao **ponto de vista do narrador**, ele transmite-nos "*relação entre o narrador e o universo representado*"⁽⁸⁾.

Para analisar o **ponto de vista do narrador** na organização narrativa dos textos dos alunos, tivemos em atenção que ele pode ser:

- **subjectivo** ou **participante**
- **objectivo** ou **testemunhal**⁽⁹⁾

Quando é **subjectivo** ou **participante**, o autor identifica-se com uma personagem⁽¹⁰⁾ e, sendo **objectivo** ou **testemunhal**, não se identifica com qualquer personagem⁽¹¹⁾.

Nesta dissertação, designámos por **misto** o conjunto constituído, num texto, pelo emprego de **narrador subjectivo** e **narrador objectivo**.

Passemos à observação do quadro III.4:

(6) COELHO (N.), op. cit., p. 122.

(7) ELIADE (M.), *O mito do eterno retorno*, p. 173.

(8) DUCROT (O.), TODOROV (T.), op. cit., p. 385.

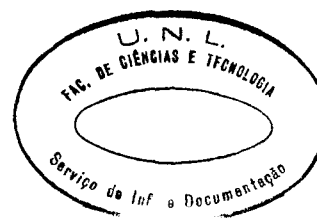
(9) Cf. CARMO (M.), DIAS (M.), op. cit., p. 214.

(10) Ibid.

(11) Ibid.

Quadro III.4 - Distribuição do *PONTO DE VISTA DO NARRADOR*, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

<div>PONTO DE VISTA DO NARRADOR</div> <div>ALUNOS</div>		SUBJECTIVO	OBJECTIVO	MISTO
IDADE	8 Anos	0 (0%)	11 (26,2%)	0 (0%)
	9 Anos	0 (0%)	20 (47,6%)	1 (2,4%)
	10 Anos	0 (0%)	6 (14,3%)	0 (0%)
	11 Anos	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)
	12 Anos	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)
	TOTAL	0 (0%)	41 (97,6%)	1 (2,4%)
SEXO	MASCULINO	0 (0%)	22 (52,4%)	1 (2,4%)
	FEMININO	0 (0%)	19 (45,2%)	0 (0%)
TOTAL		0 (0%)	41 (97,6%)	1 (2,4%)
ANO DE ESCOLA- RIDADE	3°	0 (0%)	20 (47,6%)	0 (0%)
	4°	0 (0%)	21 (50%)	1 (2,4%)
TOTAL		0 (0%)	41 (97,6%)	1 (2,4%)



Através da observação do referido quadro, fazemos a seguinte leitura.

- o **narrador objectivo**, analisado face ao conjunto de variáveis utilizadas no estudo, tem 97,6% de emprego;
- o **narrador subjectivo** nunca é utilizado pela população alvo em situação de exclusividade;
- só uma criança com nove anos de idade (que se inclui na faixa etária que engloba a maioria dos alunos), do sexo masculino, pertencente ao quarto ano de escolaridade, emprega um narrador **subjectivo** e um narrador **objectivo** (misto)

É do texto referido o seguinte excerto: *"Ia um príncipe a passar e ouviu-me a gritar (...) De repente aparece o bruxo Maurício para ver se a princesa Ana estava morta."*

(João, nove anos)

Como hipótese explicativa para o emprego de um **narrador objectivo** por parte de 100% dos inquiridos e do emprego exclusivo desse tipo de narrador por 97,6% das crianças, colocamos a da tradição dos **contos maravilhosos** onde um narrador **objectivo** vai contando o que as personagens fazem.

Conclusão: A totalidade das crianças utiliza um **narrador** cujo **ponto de vista** é **objectivo**. Só uma delas conjuga um **narrador objectivo** com um **narrador subjectivo** (conjugação de um e outro **narrador** que, como já vimos, considerámos **narrador misto**), perfazendo 2,4% da população inquirida.

É, aliás, um **narrador** com um **ponto de vista objectivo** que herdámos dos **contos maravilhosos**.

Para categorizar **personagens** criadas pelas crianças nos textos por elas produzidos, partimos das investigações de V. Propp⁽¹²⁾ e dos que, seguindo o estudioso russo, se debruçaram sobre o desempenho das **personagens**, ou seja, do que aquele autor referiu como **funções** desses elementos da **narrativa**, identificando sete "*esferas de acção: o agressor, o doador, o auxiliar da princesa e do pai, o mandatário, o herói e o falso herói*"⁽¹³⁾.

R. Barthes tomou como ponto de partida o investigador russo referido para se debruçar sobre a procura de caminhos que, a partir de V. Propp, se abriram à análise da **narrativa** e, por conseguinte, à abordagem de **personagens** e das funções por elas desempenhadas, realçando estudos levados a efeito por C. Bremond, T. Todorov, A. J. Greimas. R. Barthes salienta que este autor propôs um modelo de análise de **personagens** (por ele denominadas **actantes**) do qual emergem os pares sujeito/objecto, destinador/destinatário, opositor adjuvante⁽¹⁴⁾.

O. Ducrot, T. Todorov, referindo-se ao modelo actancial proposto por Greimas, opinam que ele se afasta dos papéis desempenhados pelas personagens identificadas por V. Propp porque, no modelo Greimasiano, os **actantes** desempenham funções sintácticas⁽¹⁵⁾.

Não sendo objectivo, nesta dissertação, a identificação de diferenças de personagens, debruçar-nos-emos sobre algumas que, construídas pelas crianças

(12) Cf. PROPP (V.), op. cit.

(13) Cf. DUCROT (O.), TODOROV (T.), op. cit., p. 274.

(14) Cf. BARTHES (R.), 1966, "Introduction à l'analyse structurale des récits", in: "Communications" (8), pp. 16-17.

(15) Cf. DUCROT (O.), TODOROV (T.) op. cit., p. 275.

constituem parte dos *corpus* que analisamos, tendo em atenção o **herói**⁽¹⁶⁾, **personagem** central da narrativa e os seres que, ajudando-o ou estando contra ele, serão respectivamente, **adjuvantes** e **oponentes**.

Observemos o quadro III.5

(16) O **herói** é a personagem que "*comete feitos, ajudado por milagres, por elementos mágicos*" [Cf. SANTOS (M. E.). op. cit., pp. 78-79].

Quadro III.5 - Distribuição de personagens criadas pelos alunos, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

PERSONAGENS ALUNOS		HERÓI Presença 0		ADJUVANTE Presença 0		OPONENTE Presença 0	
IDADE	8 Anos	11 (26,2%)	0 (0%)	3 (7,1%)	8 (19,1%)	3 (7,1%)	8 (18,1%)
	9 Anos	21 (49,9%)	0 (0%)	12 (28,6%)	9 (21,4%)	13 (30,9%)	8 (19,1%)
	10 Anos	5 (11,9%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)	4 (9,5%)	4 (9,5%)	2 (4,8%)
	11 Anos	3 (7,2%)	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0%)
TOTAL		41 (97,6%)	1 (2,4%)	20 (47,6%)	22 (52,4%)	21 (50%)	21 (50%)
SEXO	MASCULINO	23 (54,6%)	0 (0%)	14 (33,3%)	9 (21,5%)	11 (26,2%)	12 (28,6%)
	FEMININO	18 (42,8%)	1 (2,4%)	6 (14,3%)	13 (30,9%)	10 (23,8%)	9 (21,4%)
TOTAL		41 (97,6%)	1 (2,4%)	20 (47,6%)	22 (52,4%)	21 (50%)	21 (50%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	20 (47,6%)	0 (0%)	8 (19,1%)	12 (28,6%)	9 (21,5%)	11 (26,2%)
	4º	21 (50%)	1 (2,4%)	12 (28,6%)	10 (23,7%)	12 (28,6%)	10 (23,7%)
TOTAL		41 (97,6%)	1 (2,4%)	20 (47,6%)	22 (52,4%)	21 (50%)	21 (50%)

Da análise de dados referentes ao quadro observado, podemos referir que o **herói** se distribui de modo equitativo pelas três variáveis com um emprego de 97,6%; só não surge no texto de uma criança que, aborda uma temática específica, ligada ao **maravilhoso cristão**.⁽¹⁷⁾

Quanto à primeira variável utilizada para a presença e ausência de **adjuvante** e de **oponente**, será de referir que, no somatório das idades, o **adjuvante** tem 47,6% de presenças, contra 52,4% de ausência.

As personagens **oponentes** equilibram-se, com 50% de presenças e de ausências.

Por sexo, quanto ao emprego ou ausência de **adjuvante**, há diferenças que se cifram nas seguintes percentagens: enquanto que a população masculina recorreu, nas narrativas produzidas, a 33,3% de **adjuvantes** (com uma ausência de 21,5%), a população feminina tem 14,3% de presenças de **adjuvante** contra 25,5% de ausência.

Para o emprego ou ausência de **oponente**, a ausência é de 28,6% entre o sexo masculino (contra 26,2% de utilização de tal **personagem**). No sexo feminino, ao invés, utiliza-se mais o **oponente** (23,8% de utilização de emprego contra 21,4% de ausência).

Quanto à variável ano de escolaridade, verifica-se a superioridade de ausência quer do **adjuvante** quer do **oponente**, em relação ao terceiro ano (respectivamente com 23,6% e 26,2%) e, no quarto ano, dá-se a tendência inversa, com 28,6% para a utilização quer de adjuvante, quer de oponente e 23,7% para a ausência das citadas funções.

As hipóteses explicativas para as diferenças percentuais que enunciámos, para o emprego de **personagens**, quanto às variáveis sexo e ano de escolaridade, são, respectivamente:

(17) O texto em questão será observado quanto à categoria **maravilhoso**.

1. Tomando em atenção J. Cordeiro, considerámos a importância de factores de ordem cultural - nos "estádios de desenvolvimento" referidos por Piaget -, no entendimento de que os indivíduos do sexo masculino e os do feminino resolveram as dificuldades do **herói** de acordo com padrões de comportamento apropriados a homens e a mulheres na cultura do meio em que inserem⁽¹⁸⁾;
2. O Programa de Língua Portuguesa para o quarto ano de escolaridade⁽¹⁹⁾ proporciona o desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças que, assim, avançam em relação ao terceiro ano e têm maior utilização de **adjuvante** e de **oponente**.

Conclusão: Todos os alunos utilizam a personagem **herói**. Na distribuição das personagens por idades, a percentagem de emprego de **adjuvante** é inferior à sua ausência; o **oponente** e a sua ausência equilibram-se: 50% dos alunos referem personagens que ajudam o **bruxo** contra o **herói**, 50% não as apresentam.

Por sexo, a população masculina utiliza mais o **adjuvante** do que a feminina e, inversamente, a feminina põe a tónica na personagem **oponente**.

As hipóteses explicativas centram-se em modelos culturais, para a insistência dos rapazes no **adjuvante** e das raparigas no **oponente**.

Quanto ao ano de escolaridade, desenvolvem-se capacidades, sob o ponto de vista da produção narrativa, no quarto ano, iniciados no terceiro, que proporcionam maior utilização das personagens **adjuvante** e **oponente** no último ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

(18) Cf. CORDEIRO (J.) 1982, A saúde mental e a vida: pessoas e populações em risco psiquiátrico. p. 31.

(19) Cf. *Programas do ensino primário elementar*, op. cit.

Para além do que, neste trabalho, já foi referido a propósito de **maravilhoso**, considerámos, ainda, tê-lo observado como **categoria narrativa** utilizada pelas crianças inquiridas, sob dois pontos de vista:

- elemento que contribui para o desenvolvimento mental da criança,
- elemento de síntese multicultural entre alunos oriundos de famílias europeias e de famílias africanas.

Quanto à primeira das perspectivas referidas opina J. Santos: "*O maravilhoso dos contos tradicionais (...) tem tudo o que é preciso para estimular o sonho, a fantasia, a sabedoria e o saber da criança e do homem.*"⁽²⁰⁾

Encontramos, ainda no mesmo autor, base para a síntese que o **maravilhoso** pode fazer, sob o ponto de vista cultural, de crianças de origens europeia e africana — como as inquiridas — visto que, para o especialista em questão, os contos estão impregnados de **maravilhoso** proveniente da conjugação de fantasias arcaicas e actuais, e são "*sob o ponto de confluência dos mitos que desde a origem, serviram ao homem para criar um património cultural*"⁽²¹⁾

Serão, assim, os mitos, nos quais o **maravilhoso** se terá gerado, elementos que, no caminho de J. Santos, interpretamos como fazendo uma síntese multicultural visto que "*como a magia e os feitiços não aparecem e desaparecem com um dado nível de civilização (); são aquisições do homem e como tal persistem em todas as civilizações.*"⁽²²⁾

Passemos à observação do quadro III.6

(20) SANTOS (J.), 1991. op. cit., vol. II, p. 161.

(21) Ibid.

(22) Ibid., p. 160.

Quadro III.6 - Distribuição do *MARAVILHOSO*, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

MARAVILHOSO ALUNOS		PRESENÇA	0
IDADE	8 Anos	5 (11,9%)	6 (14,3%)
	9 Anos	9 (21,4%)	12 (28,6%)
	10 Anos	5 (11,9%)	1 (2,4%)
	11 Anos	1 (2,4%)	2 (4,8%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)
TOTAL		21 (50%)	21 (50%)
SEXO	MASCULINO	10 (23,8%)	13 (31%)
	FEMININO	11 (26,2%)	8 (19%)
TOTAL		21 (50%)	21 (50%)
ANO DE ESCOLA- RIDADE	3°	11 (26,2%)	9 (21,4%)
	4°	10 (23,8%)	12 (28,6%)
TOTAL		21 (50%)	21 (50%)

Quanto à presença ou ausência do **maravilhoso**, por idades, uma e outra distribuem-se por todos os escalões etários que comportam mais do que uma única pessoa. No somatório das idades, a presença do **maravilhoso** tem a percentagem de 50%.

Por sexos, a população feminina inclui o **maravilhoso** em 26,2% e exclui a categoria em 23,8%, mas os rapazes têm a percentagem mais elevada na exclusão do **maravilhoso**: 31% contra 19% de utilização.

Por ano de escolaridade, o emprego do **maravilhoso** no terceiro ano sobrepõe-se ao do quarto (respectivamente com 26,2% e 23,8%). Para o quarto, a ausência superioriza-se em 7,2% em relação ao terceiro.

As hipóteses explicativas para as discrepâncias encontradas, quanto às variáveis sexo e ano de escolaridade, para o emprego e ausência de **maravilhoso** são:

- 1 - Os modelos de ordem cultural que pesam de maneira diferente, em cada sexo, quanto à utilização ou ausência do **maravilhoso**.
- 2 - A importância atribuída ao **maravilhoso** no livro adoptado para o terceiro ano de escolaridade.

Como já salientámos, emprega-se, num texto, o **maravilhoso cristão**. Contudo, a percentagem da sua utilização não foi referida devido a não termos categorizado especificamente o tipo de maravilhoso referido. É do texto em questão que se fez o levantamento do seguinte excerto:

"A princesa Ana

A princesa Ana queria imaginar o dia em que a liberdade será sua (...)

(...) A liberdade é muito importante (...) para vivermos todos juntos em amor e liberdade e da vida de Deus e de Jesus e de Fátima."

Andreia, dez anos,
quarto ano de escolaridade.

O trecho citado remete-nos, ainda, para J. Santos, quando opina que, ultrapassando "João Ratão", "Carochinha", "lobo mau" ou "Alice", existe *"a mais autêntica e aliciante de todas as histórias (...), a do Menino Jesus."*⁽²³⁾

O autor sustenta que a importância da história do nascimento do menino Jesus permite *"purificar a mãe e (...) idealizar o pai."*

Na esteira de J. Santos, levantamos uma hipótese explicativa para o emprego de **maravilhoso cristão**: encontrando-se no período considerado pela psicanálise⁽²⁴⁾ — de latência, a criança, ao escrever sobre um pai, uma mãe e um filho idealizados, liberta-se de conflitos da sua pequena infância, desviando-os para um problema cultural.

Conclusão: A presença e a ausência do **maravilhoso** equilibram-se, na distribuição por idades; não há ausência no escalão etário de doze anos porque apenas uma criança se inclui nele.

Havendo, quanto à variável sexo, predomínio da população feminina no emprego do **maravilhoso** e, quanto ao ano de escolaridade, entre a pertencente ao terceiro ano, as hipóteses centram-se na diferença de modelos de ordem cultural para cada sexo e na importância atribuída a tal categoria no livro adoptado para o terceiro ano.

⁽²³⁾ SANTOS (J.), op. cit., vol. II, p. 201.

⁽²⁴⁾ "Latência (...) segundo Freud, (...) situar-se-ia entre os seis e os doze anos. Corresponderia ao recalçamento e ao esquecimento dos conflitos da pequena infância (...) para objectivos culturais" (Cf. Dicionário de psicologia, op. cit., p. 32).

4.3. Categorias da criatividade ligada a figuras de estilo

Reflectindo sobre a problemática da criatividade como manifestação de inteligência humana⁽¹⁾ poderemos referir que "*Das numerosas manifestações de criatividade entre as crianças durante o período de escola elementar, a maior atenção tem sido dada a escrita e artes criativas*"⁽²⁾.

E. Torrance sustenta ainda que, na observação de escrita em crianças, quando são motivadas para inventar histórias deverão ser propostas "*características incomuns de animais ou pessoas, como:*

O Macaco Voador

O Leão que não rugia

O Homem que chora

A Mulher que não falava"⁽³⁾.

Assim, na elaboração do estímulo por nós criado, para a introdução de um elemento insólito, tomámos em consideração que as **bruxas** prevalecem nas **narrativas maravilhosas** que, na nossa cultura, conhecemos.

Bruxas que, segundo Carl Jung, referido por J. Chevalier, A. Gheerbrant, são a antítese da imagem que se idealiza em relação à mulher⁽⁴⁾. Estes autores lembram ainda que, inconscientemente, a **bruxa** suscita o aparecimento da **fada**⁽⁵⁾.

Tendo omitido a personagem da bruxa, construímos então a do **bruxo**, personagem menos habitual na nossa tradição do **conto maravilhoso**, tendo como objectivo despertar a **criatividade** dos sujeitos inquiridos.

(1) Cf. Handbook of human intelligence, op. cit., loc. cit., pp. 308-386.

(2) TORRANCE (E.), op. cit., loc. cit., p. 45.

(3) Ibid., p. 64.

(4) Cf. CHEVALIER (J.), GHEERBRANT (A.), 1974, *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs*, vol. PIE à Z, p. 225.

(5) Ibid., p. 226.

Sendo a presente investigação ligada a uma forma específica de **criatividade**, a verbal, debruçámo-nos sobre alguns dos seus aspectos, à luz de um trabalho de R. Desrosiers, que observou a **criatividade** verbal quanto a **figuras de estilo**, em textos produzidos por crianças⁽⁶⁾.

A estudiosa em questão considera a **criatividade** como uma forma específica de imaginário. R. Desrosiers faz uma leitura de imaginário como algo que se confina à imaginação, subdividindo-se em categorias segundo formas que pode tomar⁽⁷⁾.

Segundo ainda essa autora, o imaginário é **criatividade** quando proporciona a realização de representações que transpõem objectos ou situações reais.

Ao apresentarmos, no estímulo para a produção de textos pelas crianças, a personagem que construímos como **bruxo Maurício**, fizémo-lo para motivar os sujeitos de observação para a **criatividade**, visto que o elemento maravilhoso que introduzimos proporcionou que as crianças transpusessem situações reais para se colocarem no domínio da **criatividade**.

Considerámos, com R. Desrosiers, as **figuras de estilo** como elementos de **criatividade** devido ao desvio que fazem em relação ao significado habitual das palavras⁽⁸⁾.

Dividimos, na análise efectuada, as figuras de estilo registadas pelas crianças inquiridas, em dois planos, segundo a relação das figuras com a frase:

- plano da língua;
- plano da morfologia.

As **figuras de estilo** que se incluem no **plano da língua**, de acordo com R. Desrosiers, são constituídas por signos, que são inferiores à frase, e as que se

(6) Cf. DESROSIERS (R.), 1975, *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, 239 p.

(7) Ibid., pp. 20-22.

(8) Ibid.

englobam no plano da morfologia são superiores à frase, ou seja, pertencem à organização do **texto**. Tomamos aqui, como ponto de partida, para a classificação apresentada, os estudos linguísticos de F. Saussure que se debruça sobre o **significante**, ou seja, a forma do signo linguístico, formado por significado e significante⁽⁹⁾. A classificação de F. Saussure serve, assim, para as figuras de estilo observadas no **plano da língua**.

Plano da língua ultrapassado quando R. Desrosiers se debruça sobre figuras cuja natureza não é de ordem linguística e que se ligam à organização, já não da frase, mas do **texto**, ou seja, situam-se no plano da **morfologia**.

Tendo, a partir do modelo apresentado pela autora canadiana, analisado o emprego de figuras de estilo pela população alvo, fizemos, tal como ela, a divisão de cada um dos grupos de figuras de estilo em unidades:

- **unidades sintagmáticas**
- **unidades paradigmáticas**⁽¹⁰⁾.

Foi uma classificação da investigadora que seguimos, a partir do modelo saussuriano, considerando as **figuras de estilo** ligadas às **unidades sintagmáticas** como fazendo parte do **eixo horizontal do discurso** e as ligadas às **paradigmáticas** como fazendo parte de um **eixo de substituições**.

Para F. de Saussure, a relação sintagmática é "*in prasentia*" ou seja, "*refere-se a dois ou mais termos igualmente presentes numa série efectiva*"⁽¹¹⁾.

Quanto às **figuras de estilo** que R. Desrosiers agrupou em **unidades paradigmáticas**, podem ser observadas, quanto a **contiguidade** ou **semelhança** na perspectiva das "*relações associativas*"⁽¹²⁾ entre elementos da língua que F. Saussure definiu. Para ele, há elementos linguísticos que estabelecem uma

⁽⁹⁾ SAUSSURE (F.), 1986, [ed. original: 1916], *Curso de linguística geral*, p. 129.

⁽¹⁰⁾ Cf. DESROSIERS (R.), op. cit., p. 56.

⁽¹¹⁾ SAUSSURE (F.), op. cit., p. 208.

⁽¹²⁾ Ibid.

relação "*in absentia numa série mnemônica virtual*"⁽¹³⁾. E, sobre as relações de tipo associativo entre palavras sustenta ainda: "*Qualquer palavra pode sempre evocar tudo o que é susceptível de lhe ser associado de uma maneira ou de outra*"⁽¹⁴⁾.

Pelo que acabámos de explicitar, se justifica a subdivisão que apresentamos em cada quadro que, seguidamente, observaremos, tendo em atenção os textos que os alunos produziram, sob o ponto de vista da **criatividade** ligada a **figuras de estilo**. Com efeito, o quadro III.7 (com **figuras no plano da língua**) e o quadro III.7.1 (com **figuras no plano da morfologia**) subdividem-se em "**unidades sintagmáticas**" e "**unidades paradigmáticas**".

Antecedendo a observação dos quadros enunciados, remetemos para R. Desrosiers⁽¹⁵⁾ e explicitamos duas figuras de estilo que a citada autora utiliza e que, contudo, não figuram no léxico⁽¹⁶⁾ que dedica às figuras estudadas na sua obra *La créativité verbale chez les enfants*: referimo-nos à **inconsequência** e à **personificação**. São, no entanto, conceptualizadas no corpo do texto.

Quanto à **inconsequência**, é, para R. Desrosiers segundo J. Cohen, uma **figura de estilo** na qual se coordena ideias que, aparentemente, não têm ligação lógica⁽¹⁷⁾.

R. Desrosiers citará, para a **personificação**, a conceptualização de P. Fontanier⁽¹⁸⁾. Segundo ele, é uma figura de estilo que consiste em atribuir sentimentos e vida a um ser inanimado.

Passemos, seguidamente, à observação dos quadros III.7 e III.7.1 .

(13) Ibid.

(14) SAUSSURE, (F.), op. cit., p. 208..

(15) Cf. DESROSIERS (R.), op. cit., pp. 228-231.

(16) Cf. Anexos. [Léxico de figuras de estilo], "Léxique des figures de style". segundo R. DESROSIERS.

(17) COHEN (J.), 1966, *Structure du langage poétique*, p. 172 [citado por DESROSIERS (R.), op. cit., p. 33].

(18) FONTANIER (P.), 1968, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion [autor citado por DESROSIERS (R.), op. cit., p. 129].

Quadro III.7 Distribuição da criatividade (ligada a figuras de estilo), segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

FIGURAS DE ESTILO ALUNOS		Figuras ligadas às unidades sintagmáticas da língua						Figuras ligadas às unidades paradigmáticas da língua					
		Repetição P. 0		Interrogação P. 0		Suspensão P. 0		Metáfora P. 0		Onomatopeia P. 0		Símbolo P. 0	
IDADE	8 Anos	10 (23,7%)	1 (2,4%)	0 (0%)	11 (26,2%)	0 (0%)	11 (26,2%)	0 (0%)	11 (26,2%)	0 (0%)	11 (26,2%)	10 (23,8%)	1 (2,4%)
	9 Anos	21 (50%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (50%)	2 (4,8%)	19 (45,2%)	0 (0%)	21 (50%)	2 (4,8%)	19 (45,2%)	20 (47,6%)	1 (2,4%)
	10 Anos	6 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (14,2%)	0 (0%)	6 (14,3%)	0 (0%)	6 (14,3%)	1 (2,4%)	5 (11,9%)	6 (14,3%)	0 (0%)
	11 Anos	2 (4,8%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)	3 (7,1%)	3 (7,1%)	0 (0%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)	1 (2,4%)	0 (0%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0%)
	TOTAL	40 (95,2%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	41 (97,6%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	0 (0%)	42 (100%)	3 (7,2%)	39 (92,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)
SEXO	Masculino	23 (54,7%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (54,7%)	2 (4,8%)	21 (50%)	0 (0%)	23 (54,8%)	2 (4,8%)	21 (50%)	22 (52,4%)	1 (2,4%)
	Feminino	17 (40,5%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	18 (42,9%)	0 (0%)	19 (45,2%)	0 (0%)	19 (45,2%)	1 (2,4%)	18 (42,8%)	18 (42,8%)	1 (2,4%)
TOTAL		40 (95,2%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	41 (97,6%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	0 (0%)	42 (100%)	3 (7,2%)	39 (92,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	18 (42,8%)	2 (4,8%)	0 (0%)	20 (47,6%)	0 (0%)	20 (47,6%)	0 (0%)	20 (47,6%)	0 (0%)	20 (47,6%)	19 (45,2%)	1 (2,4%)
	4º	22 (52,4%)	0 (0%)	1 (2,4%)	21 (50%)	2 (4,8%)	20 (47,6%)	0 (0%)	22 (52,4%)	3 (7,2%)	19 (45,3%)	21 (50%)	1 (2,4%)
TOTAL		40 (95,2%)	2 (4,8%)	1 (2,4%)	41 (97,6%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	0 (0%)	42 (100%)	3 (7,2%)	39 (92,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)

NOTA: A abreviatura P. designa Presença.

Quadro III.7.1 - Distribuição da criatividade (ligada a figuras de estilo), segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

ALUNOS		Figuras ligadas às unidades sintagmáticas da morfologia		Figuras ligadas às unidades paradigmáticas da morfologia			
		Inconsequência		Hipérbole		Personificação	
		P.	0	P.	0	P.	0
IDADE	8 Anos	3 (7,1%)	8 (19%)	2 (4,8%)	9 (21,4%)	1 (2,4%)	10 (23,8%)
	9 Anos	3 (7,1%)	18 (42,8%)	0 (0%)	21 (50%)	0 (0%)	21 (50%)
	10 Anos	1 (2,4%)	5 (11,9%)	0 (0%)	6 (14,3%)	0 (0%)	6 (14,3%)
	11 Anos	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)	3 (7,1%)	0 (0%)	3 (7,1%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0%)
TOTAL		8 (19%)	34 (80,8%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)
SEXO	MASCULINO	4 (9,5%)	19 (45,2%)	2 (4,8%)	21 (50%)	2 (4,8%)	21 (50%)
	FEMININO	4 (9,5%)	15 (35,6%)	0 (0%)	19 (45,2%)	0 (0%)	19 (45,2%)
TOTAL		8 (19%)	34 (80,8%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	4 (9,5%)	16 (38%)	2 (4,8%)	18 (42,8%)	2 (4,8%)	18 (42,8%)
	4º	4 (9,5%)	18 (42,8%)	0 (0%)	22 (52,4%)	0 (0%)	22 (52,4%)
TOTAL		8 (19%)	34 (80,8%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)	2 (4,8%)	40 (95,2%)

Nota: A abreviatura P. designa Presença.

Em relação aos quadros observados, será de ter em linha de conta:

- a utilização e não utilização de **figuras de estilo** divide-se — quanto às variáveis sobre as quais este estudo se centrou — pelas que pertencem ao **plano da língua** e pelas que pertencem ao da **morfologia**;
- no plano da **língua**, apesar de a ausência de figuras ser superior à presença, há **figuras** cuja utilização predomina. Assim, estão neste caso a **repetição** e o **símbolo**, ambas com 95,2% de presenças distribuídas pelas três variáveis;
- no plano da morfologia é a ausência de **figuras** que prevalece, em todas as variáveis;
- há uma **figura** ligada ao plano da língua cuja ausência é de 100% em todas as variáveis: a metáfora;
- a escassez de presença das figuras de estilo
 - . **interrogação**;
 - . **suspensão**;
 - . **onomatopeia**;
 - . **inconsequência**;
 - . **hipérbole**;
 - . **personificação**

não permite observar discrepâncias quanto às variáveis utilizadas neste estudos.

Transcrevemos, seguidamente, excertos de textos que testemunham a presença das **figuras de estilo** que os alunos utilizaram.

Repetição

"O Bruxo estava em cima do castelo. O Bruxo desapareceu."

(Ambrósio, doze anos,
terceiro ano de escolaridade)

Interrogação

"Quem me vem salvar desta torre do bruxo Maurício?"

(Mónica, onze anos,
quarto ano de escolaridade)

Suspensão

"Príncipe: Ah, estás morto monstro... E o monstro caiu para um poço fundo."

(Gil, nove anos,
quarto ano de escolaridade).

Onomatopeia

"A princesa (...) disse assim: meu belo príncipe eu vou dar-te um beijo smak"

(João, dez anos,
quarto ano de escolaridade).

Símbolo

"Mas um dia o bruxo viu um príncipe e transformou-se em rã."

(Ana, oito anos,
terceiro ano de escolaridade).

Inconsequência

"O bruxo (...) era mau para a princesa Ana. Um dia, o bruxo Maurício viu ouro (...) e ele soltou--lhe porque ela já tinha o ouro que chegasse."

(Carla, oito anos,
terceiro ano de escolaridade).

Hipérbole

"Bruxo Maurício

(...) era o mais forte da aldeia."

(Pedro, oito anos,
terceiro ano de escolaridade).

Personificação

"A princesa Ana (...) pedia socorro às pessoas falavam, esta pessoa está maluca que diziam eram aquelas pessoas mortas."

(Ambrósio, doze anos,
terceiro ano de escolaridade).

Os dados analisados permitem-nos estabelecer as seguintes hipóteses explicativas:

- 1 - No estágio de desenvolvimento intelectual em que se situam, as crianças têm dificuldade em produzir textos com palavras desviadas do significado habitual;
- 2 - A elevada percentagem de crianças que utilizam a **repetição** deve-se a um código restrito através do qual se exprime a maioria delas;
- 3 - A elevada percentagem de crianças que utilizam o **símbolo** deve-se a uma herança cultural centrada nas analogias estabelecidas entre palavras

Segundo J. Chevalier, A. Gheerbrant os **símbolos** permite a revelação de segredos inconscientes e habitam em nós, tal como nós habitamos num mundo constituído por tal categoria .⁽¹⁹⁾

Conclusão: As crianças utilizam, com grande significado percentual, a repetição e o símbolo. A metáfora está ausente dos textos produzidos.

As **figuras** com uma presença reduzida (**interrogação, suspensão, onomatopeia, símbolo, inconsequência, hipérbole, personificação**) não têm, devido à escassez de emprego, discrepâncias em relação à distribuição pelas variáveis utilizadas neste estudo.

As crianças observadas situam-se num estágio de desenvolvimento intelectual no qual há escassez de produção de figuras de estilo.

⁽¹⁹⁾ Cf. CHEVALIER (J.), GHEERBRANT. op. cit., vol. A à CHE. p. IX.

A elevada percentagem para a presença da **repetição** e do **símbolo** entre a população inquirida relacionar-se-á:

- quanto à **repetição**, com o código restrito da maioria das crianças;
- quanto ao **símbolo**, como uma herança cultural centrada nas analogias estabelecidas entre palavras.

5. Discussão e conclusão prévia

A população que foi observada a partir de um estímulo que a motivou para produzir textos ligados ao **conto maravilhoso** pertencia a duas turmas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, uma do terceiro e a outra do quarto ano de escolaridade.

As idades das crianças eram compreendidas entre os oito e os doze anos e, quanto ao desenvolvimento psicológico, considerámo-las sob duas perspectivas:

- desenvolvimento afectivo;
- desenvolvimento cognitivo.

Quanto à primeira das perspectivas enunciadas, poderá ajudar-nos a compreender um grupo de crianças que se situavam no "*período de latência*"⁽¹⁾, visto que tinham entre os oito e os doze anos de idade e o citado período estará situado "*entre os seis e os doze anos*"⁽²⁾.

A segunda perspectiva, referente ao desenvolvimento cognitivo, segundo J. Piaget, considerará a criança no "*estádio de operações intelectuais concretas (...)* e de sentimentos morais e sociais de cooperação " quando se encontra entre os sete e os onze-doze anos.

"Estádio de operações intelectuais, influenciado pelo meio envolvente" — como J. Cordeiro⁽³⁾ refere — que, na nossa perspectiva, em crianças provenientes, como as observadas, de meios socio-económicos carentes poderá ser ajudado a progredir através do **conto maravilhoso**.

Com efeito, o referido tipo de **narrativa**, tendo uma história na qual se cruzam a tradição oral, milenar e a escrita pode estimular a escrita em crianças

(1) RICHARD (M.), 1977, *A psicologia e os seus domínios*, vol. I, p. 99.

(2) Cf. *Dicionário de psicologia*, op. cit., p. 332.

(3) CORDEIRO (J.), op. cit., p. 30.

que, ao longo da vivência escolar são constrangidas a uma produção de **textos** pouco relacionada com as vivências do meio (familiar, local) onde se inserem.

A universalidade dos **contos maravilhosos** pôde ajudar ao encontro de grupos sociais de várias etnias porque sendo, por um lado, a cultura condicionada pela educação⁽⁴⁾ os **contos maravilhosos** e especificamente, os de **fadas**⁽⁵⁾, com as personagens que lhes dão nome, continuam a despertar o interesse para além da evolução do tempo e das sociedades⁽⁶⁾.

O desenvolvimento afectivo das crianças também terá podido processar-se através dos da forma narrativa produzida pelas crianças, pois, encontrando-se a população observada num período ("*de latência*") que Freud caracterizou como aberto para objectivos culturais, a herança milenar dos **contos maravilhosos** terá propiciado a consecução dos objectivos referidos.

Havendo, no estímulo que provocámos, uma alusão ao elemento **maravilhoso** (através do "bruxo Maurício"), acrescentamos que o fizemos no sentido de motivar as crianças para o texto de prazer que as levasse à luz de L. Vygostky, a juntar as componentes afectivas e intelectuais que, para o autor, não podem desligar-se dos processos de desenvolvimento mental. Com efeito, segundo o estudioso russo,

"A (...) separação entre intelecto e afeto (...) é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo do pensamento como um fluxo autónomo (...) dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais (...) daquele que pensa"⁽⁷⁾.

(4) CORDEIRO (J.), op. cit., p. 38.

(5) "*Segundo a tradição, as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite (...). A partir do momento em que passam a ter comportamento negativo transformam-se em bruxas.*" [COELHO (N.), op. cit., p. 123].

(6) Ibid., p. 122.

(7) VYGOTSKY (L.), op. cit., p. 6..

O material elaborado pelas crianças foi feito em consonância com os desenvolvimentos intelectual, afectivo e linguístico, através dos caminhos que a produção de "*textos de prazer*" abriu e onde se juntam:

- a herança de uma cultura colectiva;
- as marcas específicas da fala de cada criança, elaboradas a partir da língua;
- o imaginário.

O **maravilhoso** que cada criança construiu ter-lhe-á fortalecido os laços como uma herança multimilenar e tê-la-á unido às outras crianças, para além do nascimento e da "classe social".

As marcas específicas da **fala**⁽⁸⁾ de cada aluno terão estado nos **discursos**, nas **narrativas**, nas **figuras de estilo** que criaram.

O imaginário terá permitido que, na construção de seres, de situações⁽⁹⁾, a criança tivesse produzido um mundo à medida da sua fantasia, nela se libertando, sendo o imaginário "*actividade de reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que têm em nós.*"⁽¹⁰⁾

O mundo **maravilhoso** que, nos textos, a população inquirida produziu, tê-la-á levado, também, a:

- desenvolver a imaginação da qual "*o imaginário é o (...) produto*"⁽¹¹⁾;

(8) A **fala** "*é sempre individual e o indivíduo é sempre o agente executivo*" [SAUSSURE (F.), op. cit. p. 40].

(9) Cf. POSTIC (M.), 1992. *O imaginário na relação pedagógica*. p. 13.

(10) Ibid.

(11) Ibid.

- ligar as componentes cognitiva e afectiva da sua mente, ou seja, construir "significações" a partir das repercussões interiores experimentadas com os textos produzidos.

CONCLUSÃO

1. Conclusões

Quanto aos objectivos do nosso estudo, recordamos que consistiam, essencialmente, em:

1. Conhecer que textos seriam produzidos pelas crianças a partir de um estímulo ligado a esta forma **narrativa [conto maravilhoso]**.
2. Analisar esses textos sob o ponto de vista:
 - . **narrativo**
 - . **discursivo**
 - . **estilístico**

Assim, para a categoria **discurso**, considerámos a distribuição de:

- 1 - "shifter" inicial;**
- 2 - tipos de discurso;**
- 3 - tipos de subjectividade**

Na observação da presença e da ausência do "*shifter*" inicial "Era uma vez", poderá verificar-se que, quanto à variável idade, a ausência é superior à presença.

Por sexo, também predomina a não utilização do "*shifter*", mas os rapazes, ao empregá-lo, utilizam mais as variantes.

Quanto ao ano de escolaridade, "Era uma vez" é mais utilizado no terceiro ano do que as suas variantes e, sendo a ausência de "**shifter**" predominante, no terceiro ano, é, contudo, inferior à ausência verificada no quarto.

Para o **discurso**, entendido em sentido restrito, observámos o emprego dos **discursos indirecto e misto** (ou seja, o que é constituído pela utilização, num mesmo texto, dos discursos **directo e indirecto**). O **discurso directo** nunca figurou exclusivamente em nenhum texto.

Quanto à variável sexo, a presença do **discurso misto** prevalece nos textos dos rapazes enquanto que, entre as raparigas, acontece o contrário.

No terceiro **ano de escolaridade**, prevalece o **discurso indirecto** e, no quarto, o **misto** tem maior presença.

Quanto à **subjectividade** todas as crianças utilizam **adjectivos**.

Do **verbo**, poderá ser salientado que:

- o **modo imperativo** marca presença entre os alunos com oito e nove anos;
- a ausência do **modo imperativo** e da **voz passiva** é superior à presença, acontecendo o oposto quanto à **conjugação perifrástica**.

Os **advérbios** são utilizados por todas as crianças.

Quanto às **interjeições**, a sua presença nos textos é reduzida, empregando-se entre as crianças de nove anos (o escalão etário mais elevado da população) e no quarto ano de escolaridade.

O que acaba de ser referido em relação às interjeições serve para a colocação dos **sinais de pontuação** que, sob o ponto de vista da **subjectividade**, foram observados nos textos dos alunos:

- ponto de exclamação;
- reticências.

Para a categoria **narrativa**, debruçámo-nos sobre:

- 1 - pontos de vista do narrador;
- 2 - personagens;
- 3 - maravilhoso

Quanto aos **pontos de vista do narrador**, quarenta e uma das quarenta e duas crianças inquiridas utilizam, exclusivamente, um **narrador** com um **ponto de vista** objectivo e uma delas utilizou, também, um **narrador subjectivo**.

Quanto às **personagens** presentes nos textos das crianças, o herói distribuiu-se, equitativamente, pelas três variáveis texto:

A presença de **adjuvante** e de **oponente** é menor do que a do **herói**. O **adjuvante** tem, no somatório das idades, uma ausência superior à presença. O **oponente**, por sua vez tem, na distribuição de idades, tantas presenças como ausências.

A distribuição de **adjuvante** e de **oponente** pelas variáveis sexo e ano de escolaridade tem as diferenças que salientamos:

- nos rapazes, predominam a presença do **adjuvante** e a ausência de **oponente**;
- nas raparigas, ao invés, predominam a presença de **oponente** e a ausência de **adjuvante**;

- entre os alunos do terceiro ano de escolaridade, a ausência de **adjuvante** e de **oponente** é superior à presença;
- nas produções dos alunos do quarto ano, **adjuvante** e **oponente** predominam sobre a respectiva ausência.

A categoria **maravilhoso** equilibra-se, na distribuição por idades, entre a ausência e a presença.

Quanto à variável sexo, a população feminina utiliza mais o **maravilhoso** do que a masculina.

Por ano de escolaridade, a presença de **maravilhoso** é maior no terceiro ano.

Será de salientar que uma criança utilizou o **maravilhoso cristão** no seu texto, que é sobre a libertação da princesa Ana: "*a fé do cristianismo implica que tudo é possível para o homem*"⁽¹⁾.

A última categoria observada centrou-se na **criatividade**, associada a **figuras de estilo**. Nesta categoria, estabelecida de acordo com a relação entre **figuras de estilo** e frase, fizemos a subdivisão, segundo R. Desrosiers⁽²⁾, entre figuras consideradas:

- **no plano da língua;**
- **no plano da morfologia.**

⁽¹⁾ [ELIADE (M.), op. cit., pp. 172-173].

⁽²⁾ Cf. DESROSIERS (R.), op. cit., pp. 55-56.

As **figuras**, no plano da **língua**, são formadas por signos inferiores à frase. As que se situam no plano da **morfologia** são superiores à fala, ou seja, pertencem à frase.

As **figuras** situadas num e noutro plano, dividiram-se, por suas vez, em:

- **unidades sintagmáticas;**
- **unidades paradigmáticas.**

A autora que tomámos por modelo baseou-se em F. Saussure que tinha entendido as unidades **sintagmáticas** como estando presentes no **discurso** e as **paradigmáticas** como estando ausentes e sendo estabelecidas, apenas, por associação.

Quanto às **figuras** que as crianças utilizaram, nos planos da língua e da morfologia, concluímos:

- . as crianças têm, presumivelmente, no estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontram (no das "operações concretas", segundo J. Piaget)⁽³⁾, dificuldade em elaborar textos com **figuras de estilo**, ou seja, palavras desviadas do significado de que, habitualmente, são portadoras;
- . há, contudo, duas **figuras** muito utilizadas:
 - . **repetição;**

⁽³⁾ Cf. CORDEIRO (J.), op. cit., pp. 30-31.

. **símbolo.**

A presença da primeira dever-se-á, presumivelmente, a um código restrito da população observada; o **símbolo**, por sua vez, ligar-se-á a uma herança cultural centrada nas analogias estabelecidas entre palavras.

Há **figuras** menos utilizadas: **interrogação, suspensão, onomatopeia, símbolo, inconsequência, hipérbole, personificação.**

A pluralidade de categorias utilizadas, em maior ou menor quantidade, pelas crianças, permitiu-nos comprovar as hipóteses de investigação com que partimos para este estudo. Relembre-mo-las:

"1 - O conto **maravilhoso**, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades **discursiva e narrativa** dos alunos".

De facto, as crianças elaboraram os seus trabalhos através de "textos de prazer" que, enchendo-as "de euforia" pela ligação a uma cultura que é património da humanidade, lhes proporcionaram, como estabelecemos na primeira hipótese o desenvolvimento das capacidades **discursiva e narrativa** das crianças.

No prazer da palavra que remontou à tradição, elas foram obreiras do **discurso** onde se harmonizaram o património colectivo da **língua**⁽⁴⁾ e o individual da **fala**, na construção de personagens, de situações, que, cruzando-se

⁽⁴⁾ A língua é "a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e este, por si só, não pode criá-la nem modificá-la" [SAUSSURE (F.). op. cit., p. 42.].

com outras — vividas, lidas, imaginadas —, fizeram da palavra que é de todos algo de pessoal.

As crianças recriaram e criaram as variantes mais comuns que partem da matriz básica de uma tradição que nos apresenta o **conto maravilhoso**, a cada passo e onde encontrámos:

- castelos de prisão e de liberdade;
- bruxos e bruxas;
- dragões repelentes, cobras e lagartos;
- príncipes munidos de objectos mágicos;
- fadas protectoras;
- princesas à espera de heróis;
- castigos para os "maus";
- recompensas para os "bons".

Considerando, como já vimos com L. Vygotsky⁽⁵⁾, que o intelecto e o afecto se completam e que a linguagem se desenvolve em harmonia com os dois factores referidos, poderemos conjecturar que os alunos puderam, através dos **contos maravilhosos** que produziram, desenvolver as capacidades **discursiva** e **narrativa** visto que pela produção de **contos maravilhosos** puderam dominar um **discurso** e uma **narrativa** que, indo buscar as raízes àquela forma de **conto maravilhoso**, com ela e por ela se ligam a *"uma herança transmitida de geração em geração e que se perpetuou até aos dias de hoje."*⁽⁶⁾, para além da origem social das crianças.

(5) Cf. VYGOTSKY (L.), op. cit., loc. cit., p. 6.

(6) GARCÊS (M. A.), 1985. "O conto nas escolas do ensino primário: apontamentos para reflexão", in: "O professor" (77), pp. 9-22.

Recordemos agora a nossa segunda hipótese:

"2 - O **conto maravilhoso** constitui um catalisador especialmente adequado das formas de **criatividade de estilística** da criança".

De facto, também aqui a criatividade estilística se distribui através das seguintes **figuras de estilo**:

- **repetição;**
- **interrogação;**
- **suspensão;**
- **onomatopeia;**
- **símbolo;**
- **inconsequência;**
- **hipérbole;**
- **personificação.**

Conforme assinalámos na Introdução, só uma investigação centrada, a partir das hipóteses estabelecidas e de outras, que as complementem, numa população mais alargada, e conduzida por um grupo de investigadores, distribuídos por vários pontos do país, poderá dar indicações seguras, segundo a distribuição por idade, sexo, ano de escolaridade, acerca das categorias do **discurso**, da **narrativa**, da **criatividade**, em textos de crianças aproximados aos contos maravilhosos.

É neste âmbito que devem ser entendidas as recomendações que a seguir explicitamos.

2. Das conclusões explicitadas a possíveis recomendações

A nossa dissertação é, como acabámos de verificar, o início de um percurso. Nele se trilhou um caminho que aguarda continuidade já pela problemática da importância da **literatura infantil** e, nela, do conto maravilhoso, no desenvolvimento das capacidades

- **discursiva;**
- **narrativa;**
- **criativa** (ligada a **figuras de estilo**)

das crianças e, portanto, da contribuição para o seu desenvolvimento linguístico já porque há necessidade de se tirar ilações sobre a relação entre idade, sexo, ano de escolaridade quanto à utilização das **categorias do discurso**, da **narrativa**, da **criatividade**, que estudámos na nossa dissertação.

Com efeito, ficámos sem uma explicação satisfatória quanto à produção, pelas crianças inquiridas, dos **discursos indirecto e misto**. Assim, estão por esclarecer, quanto aos **discursos** referidos, as diferenças encontradas quanto à variável **sexo**.

Em relação às **categorias da narrativa**, seria de aprofundar a diferença de presença e de ausência das personagens **adjuvantes e oponentes**, em textos de rapazes e em textos de raparigas. Como se observou nesta dissertação, fundamentámo-la em modelos de carácter cultural que necessitam só por si, de uma investigação mais aprofundada.

Creemos que um estudo ou estudos de carácter **quantitativo** permitiriam chegar a resultados mais concludentes quanto às categorias e variáveis referidas ou quanto a quaisquer outras que possibilitassem o aprofundamento da relação entre o **conto maravilhoso** e os textos elaborados pelos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de se seguir o Programa iniciado no ano lectivo de

mil novecentos e noventa e um - mil novecentos e noventa e dois. Ele contém, na "Introdução", referências às "Aprendizagens significativas", considerando-as relacionadas com *"as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam."* (1)

A introdução do Programa em questão refere, ainda, como *"significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança."* (2)

A **literatura infantil** e, especificamente, o **conto maravilhoso** ligam-se à "história pessoal" e às "necessidades reais de cada criança" porque tal como P. Lombroso opinou e Jesualdo referiu, o que as crianças *"descobrem é tão maravilhoso e fantástico como os mundos das histórias de fadas."* (3)

O **conto maravilhoso** deverá, ainda, ser estudado em trabalhos de investigação que se debrucem sobre a utilização de tal forma de **literatura infantil** no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, até porque as "aprendizagens significativas" do Programa se referem:

- à *"cultura de origem de cada aluno"*
- à adaptação *"ao processo de desenvolvimento de cada criança"* (4).

Assim, poderá o tipo de conto a que temos vindo a referir-nos ser um elo das **culturas** (5) com que os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico chegam à escola e um estímulo para o *"processo de desenvolvimento de cada criança"* (6)

(1) Cf. *Ensino Básico: programa do primeiro ciclo*, op. cit., p. 6.

(2) Ibid.

(3) LOMBROSO (P.), op. cit. (citada por JESUALDO, op. cit., loc. cit., p. 24).

(4) Cf. *Ensino Básico: programa do primeiro ciclo*, op. cit., p. 6.

(5) Entende-se por cultura *"a acção que o homem realiza quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor."*, ANTUNES (M.), s.d., *História da Cultura Clássica*, [citado por MARCELO (M. L.), 1978, *No segredo das palavras*, p. 139.

(6) Cf. *Ensino Básico: programa do primeiro ciclo*, op. cit., p. 6.

na produção de textos que, pelo prazer da construção, os façam crescer sob os pontos de vista cognitivo, afectivo, linguístico.

Com investigações que se orientem para a problemática a que estamos a referir-nos, poder-se-á ir ao encontro de um Programa que, não especificando a **literatura infantil** ou o **conto maravilhoso**, acabará por com eles se cruzar, ao explicitar, nos **objectivos gerais**:

"- Criar os gosto pela recolha de produções do património literário oral.

- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.

- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.

- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas."⁽⁷⁾

Assim, se com o estímulo apresentado, pudemos desencadear a elaboração de textos de grande riqueza, como os que figuram em anexo, que levaram crianças - oriundas, em grande parte, como já vimos, de meios sociais onde o acto de escrita não será facilmente utilizado - a produções nas quais o **discurso**, a **narrativa** e a **criatividade** se cruzam, por vezes bem harmoniosamente, uma conclusão parece impor-se:

⁽⁷⁾ Ibid., pp. 98-99.

- se, como vimos em M. A. Diniz, ao longo de uma saborosa leitura da análise de um período da história contemporânea do sistema educativo em Portugal⁽¹⁾ "As fadas não foram à escola", o nosso trabalho tentou mostrar que as **fadas**, os **bruxos**, as **princesas**, os **héreis** podem e devem chegar ao Ensino Básico para ajudar as crianças a mergulhar no prazer da palavra e (re)construí-la através do conto maravilhoso.

⁽¹⁾ Cf. DINIZ (M. A.), op. cit.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível devido aos apoios que, durante muitas das suas horas difíceis, nos foram prestados por: Professora Doutora Teresa Ambrósio, Dr^a Teresa Oliveira, Dr. José Catarino Soares, Dr^a Glória Bastos, Ana Cristina Mendonça.

A todos, o nosso maior reconhecimento.

Gostávamos de referir, também, as pessoas e instituições sem as quais este trabalho não se teria realizado:

- os meus queridos pais, filhos, marido, sogra, tios, primos Zaida e Rui Horta, Ana Maria e Raúl Fernando Carvalho;
- os meus queridos amigos Maria e José Victor Adragão, Lisete Barbosa, Ana Maria Bettencourt, Maria José Brito, Cristina Granada, Maria José Soares, Brígida Raposo, Leonor e Fernando Almeida, Lúdia Silvestre, Cristina Cantanhede, Fernanda e Hélder Fragas, Leonor Duarte, Maria do Céu Leitão, Maria José Dias, Olga de Sousa, Fernando Pinho, Isabel do Carmo, Isabel Vila Maior, Maria Augusta Seabra Diniz, Dr^a Maria José Gonçalves, Sr. Guia;
- Dr^a Maria da Conceição Fera e Departamento Socio-Cultural da Câmara Municipal da Moita;
- Junta de Freguesia do Vale da Amoreira;
- os alunos, as professoras e as funcionárias da Escola Número Um do Vale da Amoreira;
- as exemplares profissionais das Bibliotecas de Ciências da Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e Nacional;
- Livraria du Bocage e Agência Traço Azul, no Barreiro;
- finalmente, a equipa de trabalho chamada Escola Superior de Educação de Setúbal, com especial relevo para todos os meus alunos, os colegas do Núcleo de Línguas e os companheiros de trabalho que, no Centro de Recursos Educativos, sempre acreditaram nesta dissertação e, nos momentos de desalento, me incitaram à caminhada final.

BIBLIOGRAFIA⁽¹⁾

ADRAGÃO (J.), 1989, "À maneira de conclusão/provocação", pp. 51-52, in:
Avaliação em língua materna, Setúbal, Escola Superior de Educação, 52 p.

ALONZO (D.) (sem outra indicação), [autor citado por MANZANO (M.), 1988,
A criança e a leitura, trad. port. Porto, Porto Editora, 128 p].

AMBRÓSIO (T.), 1986, "A pessoa no contexto do desenvolvimento social", in:
"Alter Ego" (1), Lisboa, Salamandra, pp. 44-46.

Análise conjuntural 87, 1989, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do
Ministério da Educação, 1ª ed., Série A, Base de Dados, Estatística e
Análise Conjuntural, 213 p.

ANTUNES (M.), s.d., *História da Cultura Clássica*, [autor citado por
MARCELO (M.L.), 1978, *No segredo das palavras*, 1º ed., Lisboa,
Plátano, 295 p.].

ARAÚJO (M.), 1981, "Ler Camões com as crianças", in: "Palavras" (2-3),
Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 69-78.

ARAÚJO (M.) 1987 (Junho), "Escrever", in: "Palavras" (10), Lisboa,
Associação de Professores, pp. 57-58.

(1) Bibliografia elaborada a partir do documento "*Recommandations pour la présentation et la dactylographie des travaux scientifiques*", s.d., Tours, Université François Rabelais, 23 p. [Texto policopiado, entregue pela professora Doutora Teresa Ambrósio, durante uma sessão do Curso de Mestrado, em quinze de Novembro de mil novecentos e oitenta e nove].

ARIÈS (P.), 1973, *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Paris, Le Seuil, Col. Univers Historique [autor citado por JAN (J.), 1985, *La littérature enfantine*, Paris, Les Éditions Ouvrières Dessain et Tolra, Col. Enfance Heureuse, 223 p.].

AVÔ (A.), 1988, *O desenvolvimento da criança*, Lisboa, Texto, 127 p.

BABBIE (E.), 1989, "Field research", pp. 260-290, in: *The practice of social research*, California, Wadsworth Publishing Company, 501 p.

BARATA (J.), "A cidade violenta", in: "Alter Ego" (2), Lisboa, Salamandra, pp. 31-35.

BARROS (J.), 1911 (sem outra indicação), [autor citado por FERNANDES (R.), 1981, "Ensino Básico", pp. 167-190, in: *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Gulbenkian, 696 p].

BARTHES (R.), 1966, "Introduction à l'analyse structurale des récits", in: "Communications" (8), Paris, Seuil, pp. 1-27.

BARTHES (R.) s.d., *O prazer do texto*, trad. port., 2ª ed., Lisboa, Edições 70, Col. Signos 1, 117 p.

BELO (F.), s. d., *Uma leitura política do Evangelho*, Lisboa, Multinova, 155 p.

- BENAVENTE (A.) et al., 1991, *Do outro lado da escola*, Lisboa, Teorema L.da, Edição patrocinada pelo Instituto Português do Livro e da Leitura, 176 p.
- BERNSTEIN (B.), 1975, *Langage et classes sociales*, Paris, Minut [autor citado por REBELO (D.), *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação, 259 p.]
- BETTELHEIM (B.), 1991, *Psicanálise dos contos de fadas*, trad. port., 4^a ed., Lisboa, Bertrand, 412 p.
- BETTELHEIM (B.), ZELAN (K.), 1984, *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*, trad. port. Porto Alegre, Palloti, 234 p.
- "Biblioteca Viva", 1991, Moita, Câmara Municipal, Departamento de Acção Sócio-Cultural, 23 p.
- BORGES (M.G.), 1989, "O ensino da literatura: do texto à reflexão crítica", pp. 182-187, in: *Congresso sobre a investigação e ensino do português: actas*, Lisboa, Ministério da Educação, ICALP, Diálogo, Série Compilação, 669 p.
- BRAVO-VILLASANTE (C.), 1977, *História da literatura infantil universal*, trad. port., Lisboa, Vega, vol. I: 200 p., vol. II: 214 p.

- BRUNER (J.), 1961, Prefácio, in: VYGOTSKY (L.), 1987 [ed. original: 1934], *Pensamento e linguagem*, trad. port., São Paulo, Martins Fontes, Col. Psicologia e Pedagogia - Nova Série, 135 p.
- "Caderno sócio-cultural", 1990-91, Moita, Câmara Municipal, Divisão de Acção Sócio-Cultural, [texto policopiado], 31 p.
- CAMARA JR. (J.), 1985, *Dicionário de linguística e gramática*, 12ª ed., Petrópolis, R.J., Vozes, 266 p.
- CARMO (M.), DIAS (M.), 1991, *Introdução ao texto literário: noções de linguística e literariedade*, 13ª ed., Lisboa, Didáctica, 239 p.
- CERVERA (J.), 1983, "La literatura infantil en la escuela", in: "Educadores" (121), pp. 81-90.
- CHEVALIER (J.), GHEERBRANT (A.), 1973, *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Paris, Seghers, vol. A à CHE, 371 p. [+ Bibliographie].
- CHEVALIER (J.), GHEERBRANT (A.), 1974, *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, Paris, Seghers, vol. PIE à Z, 424 p. [+ Bibliographie].
- COELHO (E.), s.d. Prefácio, in: BARTHES (R.), s.d., *O prazer do texto*, trad. port., 2ª ed., Lisboa, Edições 70, Col. Signos 1, 117 p.

- COELHO (N.), 1984, *Literatura infantil: história-teoria-análise*, S. Paulo, Quiron, Col. Logos, [XIII+] 199 p.
- COHEN (J.), *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion [autor citado por DESROSIERS (R.), 1975, *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, 239 p.].
- CORDEIRO (J.), 1982, *A saúde mental e a vida: pessoas e populações em risco psiquiátrico*, Lisboa, Moraes, 263 p.
- CORREIA (C.), 1984 (Maio), "Literatura infantil e subdesenvolvimento cultural", in: "Palavras" (7), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 43-44.
- COSTA (B.), 1991, *Cinderela gosta de ler: livro de leitura 3º*, Lisboa, Ed. O livro, 131 p.
- COSTA (M. F.), 1975, *Ensino Primário e ideologia*, 2ª ed., Lisboa, Seara Nova, Col. Educação e Ensino 1, 207 p.
- CUNHA (M.A.), 1985, *Literatura infantil: teoria e prática*, 4ª ed., S. Paulo, Ática S.A., 143 p.
- DACOSTA (L.), 1984 (Novembro), "Angústia, sonho, vida - e literatura infantil", pp. 67-68, in: "Palavras" (8) Lisboa, Associação de Professores de Português, 80 p.

- D'ANNUNZIO (G.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural", "O livro, o leitor, a leitura" VI série (6), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 8.
- DELIBES (M.), 1983 (Janeiro), "Escrebir para niños", in: "ABC" [autor citado por MANZANO (M.), 1988, *A criança e a leitura*, trad. port., Porto, Porto Editora, 128 p.]
- DESROSIERS (R.), 1975, *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, 239 p.
- Dicionário de Psicologia: as ideias, as obras, os homens*, 1987, trad. port., Lisboa, Verbo, Psicologia Moderna 2, 596 p.
- DINIZ (M.A.), 1992, *As fadas não foram à escola*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Estudos Portugueses, 219 p. [Dissertação de Mestrado].
- DUANE (M.), s.d. [edição em língua inglesa: 1971], "A liberdade e o sistema oficial de educação" pp. 249-331, in: *Os direitos da criança*, trad. port., Lisboa, Livros Unibolso, Editores Associados, 335 p.
- DUCROT (O.) TODOROV (T.), 1973, *Dicionário das ciências da linguagem*, trad. port., Lisboa, D. Quixote, Informação e cultura 4, 445 p.
- EGAN (K.), 1992, *O Desenvolvimento educacional*, trad. port., Lisboa, Nova Enciclopédia 25.

ELIADE (M.), 1988, *O mito do eterno retorno*, trad. port., Lisboa, Edições 70, 174 p.

Ensino Básico: Programa do 1º Ciclo, 1990, Lisboa, Ministério da Educação, 183 p.

ESCARPIT (D.), VAGNE-LEBAS (M.), 1988, *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse, 270 p.

"Escolas de área aberta: que pedagogia?" 1981, Lisboa, Ministério da educação, Direcção Geral do Ensino Básico, serviços de Inspeção do Ensino Primário, 26 p. [Texto policopiado].

FEDIDA, (P), 1974, *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Larousse, 255 p.

FERNANDES (R.), 1981, "Ensino Básico", pp 167-190, in: *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Gulbenkian, 690 p.

FERREIRA (V.), 1971, *Aparição*, Lisboa, Verbo, 190 p.

FLÓRIDO (J.), LUÍS (M.), 1990, *Da teoria literária à expressão criadora*, 3ª ed., Porto, Porto Editora, 488 p.

FONSECA (F.I), 1989, "Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos", pp. 314 - 326, in: *Congresso sobre investigação e ensino do Português: actas*. Lisboa, ICALP Série compilação, 669 p.

- FONSECA (F.I.), FONSECA (J.), 1977, *Pragmática linguística e ensino do Português*, Coimbra, Almedina, 163 p.
- FONTANIER (P.), 1968, *Les figures du discours*, Paris, Flammarion [autor citado por DESROSIERS (R.), 1975, *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France, 239 p.].
- GARCÊS (M.A.), 1985, "O conto nas escolas do ensino primário: apontamentos para reflexão", in: "O professor" (77), Lisboa, pp. 9-22.
- GOMES, (A.), 1979, *A literatura para a infância*, Lisboa, Torres e Abreu.
- GOMES (J.), 1991, *Literatura para crianças e jovens: alguns percursos*, Lisboa, Caminho, Cadernos O Professor, 132 p.
- GONÇALVES (M. J.), 1986, "A criança na sociedade moderna", in: *Alter Ego*" (2), Lisboa, Salamandra, pp. 5-13.
- GONÇALVES (M.J.), 1992, in: "Quando ter outro filho?", in: "Pais" (18), pp. 6-12.
- GUEDES (T.), 1991, "As palavras", pp. 269 - 354 in: *Falar melhor, escrever melhor*, Lisboa, Selecções do Reader's Digest, 575 p.
- GUERREIRO (M.), 1976, *Guia de recolha de literatura popular*, Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de estado dos Desportos e Juventudes, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, Col. Trabalho e Cultura 1, 53 p.

Handbook of human intelligence, 1988, edited by Robert J. Sternberg, Cambridge, University Press, 1065 p.

JAKOBSON (R.), 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, Col. Points 17, 255 p.

JAKOBSON (R.) 1973, *Questions de poétique*, Paris, Seuil [autor citado por SILVA (V. M.), 1990, *Teoria da literatura*, 8ª ed., Coimbra, 817 p.]

JAN (I.), 1985, *La littérature enfantine*, 5^e ed. , Paris, Les Éditions Ouvrières, Dessain et Tolra, Col. Enfance Heureuse, 223 p.

JEAN (G.), 1980, Setembro-Dezembro, in: "Um projecto: para uma pedagogia do imaginário". in: " Palavras" (1), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp 7-10.

JESUALDO, 1985, *A literatura infantil*, trad. port., 3ª-9ª ed., São Paulo, Cultrix, 210 p.

KANT (I.), 1989, [ed. original 1788] *Crítica da Razão Prática*, trad. port., Lisboa, Edições 70, 192 p.

KAYSER, (W.), 1970, *Análise e interpretação da obra literária*, vol. I, 5ª ed., Coimbra, Arménio Amado, 342 p.

LEIF (J.), 1976, *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das Ciências da Educação*, trad. port., Lisboa, Notícias, Col. Pedagogia 1, 441 p.

Lexicoteca: moderna enciclopédia universal, 1989, tomo v (s.l.) Edição Exclusiva para a Língua Portuguesa, Printer Portuguesa, Círculo de Leitores, 288 p.

LOMBROSO (P.), 1923, *La vita dei bambini* [autora citada por JESUALDO, 1985, *A literatura infantil*, trad. port., 3ª-9ª ed., S. Paulo, Cultrix 210 p.]

LOPES (F.), 1981, [ed. original: século XV, com ano desconhecido], *História de uma revolução: primeira parte da "Crónica de El-REi D. João I de Boa Memória"*, 1ª ed., 4ª tiragem, Mem Martins, Publicações Europa-América, Col. Livros de Bolso, 569 p.

LOPES (M. J.), 1983, in: "Entrevista com Maria João Lopes", in: "Palavras" (4-5-6-), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 82-86.

MAC LEOD (A.), 1991, "Together and apart: children's literature and American culture at the turn of the century", pp. 86-87, in: *10^e Congrès IRSCL*, Paris, Avec la participation des Editions Gallimard Jeunesse, 176 p.

MAGALHÃES (A.M.), ALÇADA (J.), 1988, *Ler ou não ler eis a questão*, Lisboa, Caminho, Cadernos O Professor, 92 p.

MAGALHÃES (A.M.), ALÇADA (I.), 1990, Julho-Outubro, "Literatura infantil: espelho da alma, espelho do mundo", in: "ICALP-Revista" 20-21), Lisboa, ICALP, pp. 111-123.

- MANZANO (M.), 1987, *El protagonista - niño en la literatura infantil del siglo XX: incidencias en la personalidad del niño lector*, Madrid, Narcea, 303 p.
- MANZANO (M.), 1988, *A criança e a leitura*, trad. port. Porto, Porto Editora, 128 p.
- MARCELO (M. L.), 1979, *No segredo das palavras*, 1ª ed., Lisboa, Plátano, 295p.
- MIALARET (G.), 1976, *A aprendizagem da leitura*, trad. port., 2ª ed., Lisboa, Estampa, 147 p.
- MOISÉS, (M.), 1975, *A criação literária*, S. Paulo, Editora da Universidade de S. Paulo, 381 p.
- MOURÃO-FERREIRA (D.), 1986 (Março), in: "Boletim Cultural": "Tesouros universais da literatura para crianças", VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 4.
- MÜLLER (A.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural": "Tesouros universais da literatura para crianças", VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 6.
- NASCENTES (A.), 1946, *Léxico da nomenclatura gramatical brasileira*, Rio de Janeiro [autor citado por CAMARA JR. (J.), 1985, 12ª ed., Petrópolis, R. J., Vozes, 266 p.].

NEGREIROS (J.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural" "O livro, o leitor, a leitura" VI série (6), Lisboa, Fundação Calouste Gulbvenkian, serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 9.

NEIL (A.), 1972, "A liberdade resulta", pp. 91-146, in: *Os direitos da criança*, trad. port, Lisboa, Dom Quixote 16, 146 p.

O artesanato tradicional no Concelho da Moita: ano lectivo 90/91, 1991, Moita, Câmara Municipal, Departamento de Acção Sócio-Cultural, 32 p.

OLIVEIRA (L.), 1992 (Sábado, 31 de Outubro), "Biblioteca viva 92/93", in: "Voz do Barreiro", p. 9.

PADRINO (J.), 1989, "La literatura infantil y la formación humanística" pp. 535-560, Madrid.

"Palavras", 1980, in: "Palavras", p. 5 (1), Lisboa, Associação de Professores de Português, 77 p.

PATRÍCIO (M.), 1992 (30 de Agosto), "Uma visão da educação nos 400 anos de Coménio", in: "Diário de Notícias" - Caderno 2 - Domingo - Educação, p. 12.

PEDRO (E.), 1982, *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa, Rolim, 227 p.

PESSOA (F.), (sem outra indicação) [autor citado por FLÓRIDO (J), LUÍS (M), 1990, *Da teoria literária à expressão criadora*, 3º ed., Porto, Porto Editora, 488 p.].

PETRINI (E.), 1963, *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, Rialp [autor citado por MANZANO (M.), 1988, *A criança e a leitura*, trad. port., Porto Editora, 128 p.].

PIAGET (J.), 1977, *A linguagem e o pensamento da criança*, trad. port., Lisboa, Moraes, vol. Psicologia e Pedagogia, 277 p.

PIAGET (J.), 1990, *Seis estudos de psicologia*, trad. port., Lisboa, Publ. Dom Quixote, Nova Enciclopédia 6, 216 p.

PIRES (F.), 1989, "Escolaridade Básica Universal, obrigatória e gratuita" pp. 9-40, in: *O Ensino Básico em Portugal*, Porto, ASA, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, 237 p.

"Plano anual da U.O.E Moita, Ano 1985/86" [texto policopiado], 19 p.

POSTIC (M.), 1992, *O imaginário na relação pedagógica*, trad. port., Rio Tinto, ASA, Clube do Professor 10, 206 p.

PREVOST, (C.), 1976, *Literatura, política, ideologia*, trad. port., Lisboa, Moraes, Col. Temas e Problemas, 224 p.

Programa Península de Setúbal, 1989, Lisboa, MPAT/SEPDR, Direcção Geral do Desenvolvimento Regional, Col. Programas FEDER nº 7, 190 p.

Programas do Ensino Primário Elementar, 1980, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, Secretaria de Estado da Educação, 252 p.

Programas para o Ensino Primário Elementar, 1975, Lisboa, M.E.C. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica [obra citada por DINIZ (M.A.), 1992, *As fadas não foram à escola*, Lisboa Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Estudos Portugueses, (Dissertação de mestrado)].

"Projecto de intervenção comunitária do Vale da Amoreira", s.d., s.l. [Texto policopiado], 7 p. [+ Anexos].

PROPP (V.), 1992 [ed. original: 1928], *Morfologia do conto*, trad. port., 3ª ed., Lisboa, Vega, Universidade, Teoria da Literatura, 286 p.

REBELO (D.), 1990, *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação, 259 p.

REIS (C.), 1980, *Língua portuguesa*, 3º vol.: *Textos pré-universitários*, [autor citado por COSTA (A.), 1983, *Textos de literatura portuguesa: 12º ano de escolaridade, via ensino*, 1ª ed., Porto, ASA, 312 p.].

REIS (C.), ADRAGÃO (J.) 1990, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 153 p.

Relatório - síntese do trabalho desenvolvido pela U.O.E. da Moita, 1982 a 1987", Julho, [texto policopiado] 32 p. [1] + [Anexos 1-11].

RIBEIRO (A.), 1991, *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de plano e programas de ensino*, 3º ed., Lisboa, Textos, Col. Educação Hoje, 92 p.

RICHARD (M.), 1977, *A psicologia e os seus domínios: de Freud a Lacan*, trad. port., Lisboa Moraes, col. Psicologia e Pedagogia, vol. I, 262 p.

RIDEAU (A.), 1987, *A psicologia da criança*, pp. 171, 211, in: *Dicionário de psicologia*, trad. port., Lisboa, Verbo, Psicologia Moderna 2, 596 p.

ROCHA (F.), 1988, *Correntes pedagógica contemporâneas*, Aveiro, Estante, Col. Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, 259 p.

ROCHA (N.), 1992, *Breve história da literatura para crianças em Portugal*, 2ª ed., Lisboa, ICALP, Ministério da Educação, Biblioteca Breve, vol. 97, 157 p.

RODRIGUES (A.), 1983, "As dimensões do texto", in: "Palavras" (4-5-6), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 169-171.

RODRIGUES (A.), 1992, Prefácio à edição portuguesa in: [PROPP (V.), 1992 [ed. original: 1928] *Morfologia do conto*, trad. port., 3ª ed., Lisboa, Vega, Universidade, Teoria da Literatura, 286 p.].

ROUSSEAU (J. J.), 1990 [ed. original: 1762], *Emílio*, trad. port., Mem Martins, Publicações Europa-América, Col. Grandes Obras, Livros de Bolso, 553, vol. I, 229 p.

SAMPAIO (J.), *O Ensino Primário, 1911-1929: Contribuição monográfica*, 1976, Lisboa, Gulbenkian [autor citado por ABREU (I.), ROLDÃO (M. C.), 1989, "A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos", pp. 41-94, in: *O Ensino Básico em Portugal*, 237 p.].

SANT'ANNA (F.), 1983 (Maio-Agosto), "Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da acção à observação participante", in: "Educação e Realidade", (8), pp. 45-54.

SANTOS (J.), 1990, *Eu agora quero-me ir embora: conversas com João Sousa Monteiro*, Lisboa, Assírio e Alvim, Peninsulares, Especial, 24, 160 p.

SANTOS (J.), 1991, *Ensaio sobre educação: a criança quem é?*, vol. I, Lisboa, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador 77, 211 p.

SANTOS (J.), *Ensaio sobre educação: o falar das letras*, 1991, vol. II, 2ª ed., Lisboa, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, 78, 318 p.

SANTOS (M. E.), 1986, "Como as crianças contam as histórias que lhes contamos", in: "Alter Ego" (2), Lisboa, Salamandra, pp. 77-91.

SARAIVA (A.), LOPES (O.), s.d., *História da literatura portuguesa*, 1ª ed., Porto, Porto Editora.

SARAIVA (J.), in: LOPES (F.), 1981 (ed. original: século XV), *História de uma revolução: primeira parte da "Crónica de El-Rei D. João I de Boa Memória": actualização do texto, introdução e notas de José Hermano Saraiva*, 1ª ed., 4ª tiragem, Mem Martins, Publ. Europa-América, Col. Livros de Bolso, 569 p.

SARAIVA (A.), 1991, "A arte da comunicação oral", pp 401-431, in: *Falar melhor, escrever melhor*, Lisboa, Selecções do Reader's Digest, 575 p.

SAUSSURE (F.), 1986 [ed. original: 1916], *Curso de linguística geral*, trad. port. 5ª ed., Lisboa, Dom Quixote, Universidade Moderna 18, 392 p.

SEIXO (M.A.), 1983, "O escândalo do ensino do Português", pp. 117-125, in: "Palavras" (4-5-6), Lisboa, Associação dos Professores de Português, 211 p.

SÉRGIO (M.), 1991, (Maio-Agosto), "A estética na educação", in: "Aprender" (5), Portalegre, Escola Superior de Educação, pp.15-16.

SILVA (J.), s.d., "Ninõs y Letras" in: "Estafeta literária" [autor citado por MANZANO (M.), 1988, *A criança e a leitura*, trad. port., Porto, Porto Editora, 128 p.].

SILVA (J.), 1975, Prefácio [in: COSTA (M. F.), 1975, *Ensino Primário e ideologia*, 2ª ed., Lisboa, Seara Nova, Col. Educação e Ensino 1, 207 p].

- SILVA (V.), Nótula sobre o conceito de literatura infantil, in: SÁ (D.), 1981, *A literatura infantil em Portugal: achegas para a sua história*, Braga, Editorial Franciscana.
- SILVA (V.), 1989, "O texto literário e o ensino da língua materna", pp. 37-43, in: *Congresso sobre a investigação e ensino do português: actas*, Lisboa, Ministério da Educação, ICALP, Diálogo, Série Compilação, 669 p.
- SILVA, (V.), 1990, *Teoria da literatura*, 8ª ed., Coimbra, Liv. Almedina, 217 p.
- SIM-SIM (I.), 1989 (Novembro), "Comunicar para crescer", in: "Aprender" (9), Portalegre, Escola Superior de Educação, pp. 44-45.
- SORIANO (M.), 1959, *Guide de la littérature enfantine* [autor citado por SORIANO (M.), 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes, choix d'auteurs*, Paris, Flammarion, 568 p.].
- SORIANO (M.) 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse: courantes, problèmes, choix d'auteurs*, Paris, Flammarion, 568 p.
- TIMÓTEO (N.), MARQUES (C.), 1991, *Pequenos leitores*, 2ª ed., Porto, Porto Editora, 112 p.
- TODOROV (T.), 1959, *Grammaire du décaméron*, Haia, Mouton; 1971, "Poétique", in: *Qu'est-ce que le structuralisme?*, Paris, Seuil [autor citado por SEIXO (M. A.), 1976, "Romance, narrativa e texto: notas para a definição de um percurso", pp. 7-19, in: *Categorias da narrativa*, Lisboa, Arcádia, Col. Práticas de leitura 3, 184 p.].

- TODOROV (T.), 1966, "Les catégories du récit littéraire" in: "Communications" (8), Paris, Ecole Pratique des Hautes Etudes des Communications de Masse, pp. 125-151.
- TODOROV (T.), 1977, *Introdução à literatura fantástica*, trad. port., Lisboa, Moraes, Col. Temas e Problemas, 156 p.
- TORRADO (A.), 1990, *O bosque mínimo: 10 anos de encontros de literatura infantil da Fundação Calouste Gulbenkian*, Lisboa, Instituto de Apoio à criança, Cadernos IAC 2.
- TORRANCE (E.), 1976, *Criatividade: medidas, testes e avaliações*, trad. port., São Paulo, IBRASA, Biblioteca "Psicologia e Educação" 83, 295 p.
- TORRES (R.), 1972, *Didáctica de la literatura*, Tercera tirada, Madrid, Alcalá, 289 p.
- VIEIRA (A.), 1986 (Março), in: "Boletim cultural" "O livro, o leitor, a leitura" VI série (6), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas p. 7.
- VYGOTSKY (L.), 1987 [ed. original: 1934], *Pensamento e linguagem*, trad. port., São Paulo, Martins Fontes, 135 p.
- WELLEK (R.), WARREN (A.), 1962, *Teoria da literatura*, trad. port., Lisboa, Publicações Europa-América, Col. Biblioteca Universitária, 372 p.

WIMSATT JR. (W.), BROOKS (C.), 1971, *Crítica literária: breve história*, trad. port., Lisboa, Gulbenkian, 98 p.

YIN (R.), 1989, *Case study research: design and methods*, 1st printing, Newbury Park, California, Sage, 166 p., in: *Applied social research methods series*, vol. V.

ANEXOS

I - Entrevista com a Directora da Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira

Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira.

Num gabinete funcional, com dois computadores e uma janela por onde entra bastante sol, a professora X, directora da escola onde centrámos a nossa investigação, tem a delicadeza de nos responder a algumas questões, a propósito desta escola e da sua inserção no meio.

P - Professora X, o interesse que nós manifestámos por esta escola foi por termos sabido, mesmo fora da nossa zona, mesmo fora do Barreiro e da Baixa da Banheira, como as actividades desta escola dinamizam crianças.

Soubemos, por exemplo, em Sarilhos Pequenos⁽¹⁾, do interesse e da atenção com que as crianças [do Vale da Amoreira] seguiram a exposição oral e mostra de materiais de um velho artesão de miniaturas de barcos e isso, aliás, está registado em documentos na freguesia de Sarilhos Pequenos⁽²⁾.

R - O edifício novo, com 13 anos, fez no dia 6 de Novembro. Viemos de uma Escola pequenina que actualmente funciona como Comissão de Moradores em que só havia duas salas com quatro lugares e depois viemos para este edifício após muita espera para a construção, pela construção do mesmo.

(1) A autora, por razões de carácter profissional ligada às funções que desempenha numa Escola Superior de Educação, esteve a acompanhar alunos do primeiro ano de todos os cursos da referida instituição, em actividades interculturais, em Sarilhos Pequenos (Freguesia pertencente ao Concelho da Moita), em Fevereiro de mil novecentos e noventa e dois.

(2) *"Henrique Rodrigues exerce actualmente a actividade de pintor num estaleiro naval, (...) foi marítimo nas embarcações características do Tejo (...). Tal facto explica o seu interesse em executar, nos seus tempos livres, os barcos em miniatura.*

(...) Segundo nos disse, se tivesse uma casa (...) podia ensinar às crianças da zona (...) é de referir, ainda a sua presença na escola do Vale da Amoreira, onde deu algumas indicações aos alunos e professores, como saber fazer uma embarcação." (Cf. "O artesanato tradicional no Concelho da Moita", 1989, Moita, Câmara Municipal, Departamento de Acção Sócio-Cultural, pp. 97-98.).

P - É notório que num sítio de pessoas, enfim, onde há bastantes de nível socio-económico mais carente, numa zona considerada de crise e que teve apoios, inclusive da CEE, é interessante verificar como as mães vêm a esta escola e como se vai entendendo que o meio a aceita.

Perguntava-lhe qual o trabalho que as professoras desta Escola têm feito para a ligação Escola-Família e Escola-Meio.

R - Sentimos necessidade disso devido à espécie de crianças e ao desenraizamento do próprio meio. São crianças que continuam desenraizadas do meio porque isto é uma zona de ocupações, continua o problema da sub-alimentação, problemas familiares, habitacionais e com estes problemas todos, incluindo droga, assaltos, pais presos. Tínhamos necessidade de actuar no terreno, não só aqui, dentro das quatro paredes que é a escola, mesmo que o portão estivesse aberto. Porque os problemas existiam, tínhamos de dar solução aos problemas. Começámos a ir para fora da escola. Eu e outras colegas [ilegível], como a professora X, a professora Z, todas nós sentimos, a A e a B, não mencionando, talvez, algumas, necessidade porque os casos eram tão difíceis que tivemos de actuar no terreno, indo às próprias casas, contactando com os próprios pais.

Todos eram convocados, mas não vinham, porque não estavam habituados. Os problemas eram graves: a criança tinha fome, a criança tinha problemas económicos, tinha problemas de se vestir, tinha problemas de toda a espécie, tinha problemas dos mais variados. Então, para tentarmos resolver esses problemas, fomos nós que tivemos que começar a actuar no terreno: irmos a casa deles, contactar pais ou pseudo-pais ou pseudo-agregado familiar, que muitas vezes eles nem são agregado familiar completo; são crianças entregues a outras famílias, até a gente descobrir são tios mas não são tios, chamam primos mas não

são primos. É por uma afinidade. Isto mais para as pessoas que vieram das ex-colónias.

Outros que vieram dos bairros da lata, entregues a eles próprios o dia todo [ilegível].

Nós damos com este problema todo. Para tentar resolver este problema tivemos de ir ao terreno, contactar os pais, ir à casa deles ou à tarde ou à noite ou de manhã a ver se os conseguíamos encontrar. E com este trabalhos começámos a fazer trabalhos, começámos a tentar chegar junto do Centro Regional de Segurança Social, começámos a levantar os problemas para as entidades competentes, pedindo. Começámos por pedir a alimentação. Alertámos a situação a nível do Sindicato, e daí foi um encadeamento constante durante estes anos todos que chegámos ao que chegámos agora, mas tudo por um trabalho continuado que começou a frutificar.

P - Professora, obrigada.

A professora acabou de falar da interacção estabelecida entre o pessoal docente desta Escola e membros do Centro Regional de Segurança Social e eu perguntava-lhe se é por causa disso que, quando a Dr^a Z, Assistente Social desse mesmo Centro, vem a esta escola, os miúdos têm com ela uma relação que se fundamenta numa grande simpatia e têm até manifestações de amizade e espontaneidade.

R - Sim. Mas especialmente com ela porque ela foi uma pessoa que começou a trabalhar connosco há muitos anos. Actualmente está mais ligada à Saúde, mas na altura em que veio para aqui é que se começaram a fazer os levantamentos de Saúde e sub-alimentação, pois ela era a pessoa mais procurada e as pessoas aqui

têm problemas graves a nível de, até mesmo de casa, lembram-se muitas vezes da senhora porque a senhora fez um inquérito aos alunos desde esse tempo.

É uma senhora que contacta com as próprias famílias, vai passando de irmãos para primos mais novos, familiares e a atenção dela, assim como os médicos que se envolveram nesta situação. As pessoas sentem necessidade de ter uma ligação com ela, porque há por vezes assuntos que já não são ligados com ela e encaminha-os para o Centro Regional para as outras senhoras e, ultimamente, com o PIPS e as outras entidades. Mas ela é que fez uma ligação muito grande, e as pessoas começaram-se a habituar àquela senhora.⁽³⁾

P - Professora X, perguntávamos como é que tem estabelecido a ligação entre a Biblioteca Municipal Número Dois da Moita e esta Escola e como é que isso tem produzido efeitos.

R - (...) Pois a Biblioteca abriu há dois anos. Havia uma necessidade muito grande de ocupação das crianças. [ilegível]: temos uma mini-biblioteca aqui relativamente próximo, que é a Biblioteca nº 2 da Câmara Municipal da Moita, tivemos necessidade, fizemos sentir às próprias crianças a necessidade do contacto com o livro e todos os meios envolventes que uma Biblioteca pode ter.

A Biblioteca tem a ludoteca, tem a videoteca. Começámos por fazer sessões e eles têm um programa de Biblioteca [ilegível] da Câmara Municipal, pois a Câmara tem estado sempre ligada aos nossos contactos com o meio. Também pedimos muita ajuda tanto à Câmara como à Junta de Freguesia, e, como tínhamos esse programa ligado à Biblioteca, as professoras vão [ilegível], ou

(3) A chegada da autora à Escola Primária Número Cinco da Baixa da Banheira motivou alguns diálogos informais com os alunos que lhe pergutaram, várias vezes, se era a nova Assistente Social e se conhecia a Dr^a X, numa demonstração afectuosa em relação à mesma e ao Centro Regional de Segurança Social onde tal técnica exerce actividade.

conforme os anos envolvidos, por anos de fase, dentro do próprio programa da Biblioteca, assistir a sessões.

Ora as crianças, como vão com a professora, depois é um trabalho continuado e elas gostam, frequentam a Biblioteca nos tempos livres. Da parte da tarde quando não têm aulas, ou da parte da manhã, quando são de tarde, vão buscar o seu livro, são quase todos os alunos da escola porque foi uma dinâmica que coincidiu o intercâmbio que houve entre a nossa escola e a Biblioteca.

E, além disso, nós, professores, sentimos também a necessidade de um contacto mais aberto e temos tido formação de organizações, através do Pólo de Formação Contínua da Moita, de formação de organizações de bibliotecas escolares e como as dinamizar. Todo um programa organizado pela Câmara em colaboração com o Pólo de Formação Contínua. Já temos tido colegas que o têm frequentado e tem sido um programa continuado; daí o nosso intercâmbio com a Biblioteca do Vale da Amoreira que está aqui muito próximo, é a nossa vizinha do outro lado da rua.

P - As crianças dos terceiro e quarto anos mostram, na globalidade, que conhecem textos de literatura infantil. Para além do intercâmbio com a Biblioteca Número Dois, como fazem os professores para que os alunos tenham tais conhecimentos ou outros, de índole diversa?.

R - É uma questão de abertura, é uma questão de intercâmbio, questão da diversidade que existe entre os próprios professores e o meio. Um professor que chega aqui colocado num primeiro ano, que não conhece o Vale da Amoreira, muitas vezes deita as mãos à cabeça, mas quando vê o dinamismo das colegas que vêm ficando de ano para ano, entra no caminho, por arrastamento.

Depois, por gosto e com ideias novas, vamos avançando para outros programas, porque temos necessidade disso, porque com estas crianças, elas têm que estar constantemente ocupadas; porque marginalidade há muita, delinquência há muita, droga há muita, há tudo muito que nos envolve. E eles entregues a eles próprios, com este ambiente que nos envolve têm que estar despertos para fazer uma coisa diferente. Desde o desporto - agora também temos um programa de desporto com o Projecto de Intervenção Comunitária do Vale da Amoreira - precisamente para os despertar para outras coisas que não o que é mau: porque o mau é fácil.

P - Muito obrigada, professora.

II - As crianças, a escola e a ligação com o meio

A família na escola/a escola com a família



Figura 1



Figura 1.1

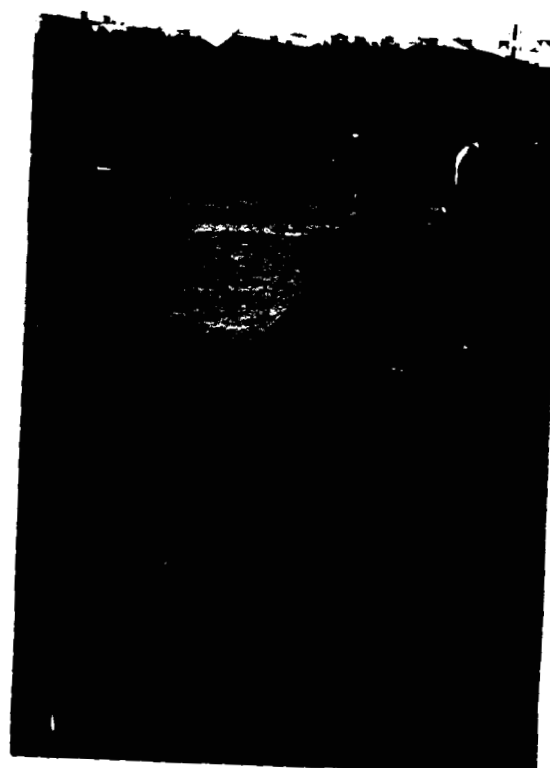


Figura 1.2

A família na escola/a escola com a família

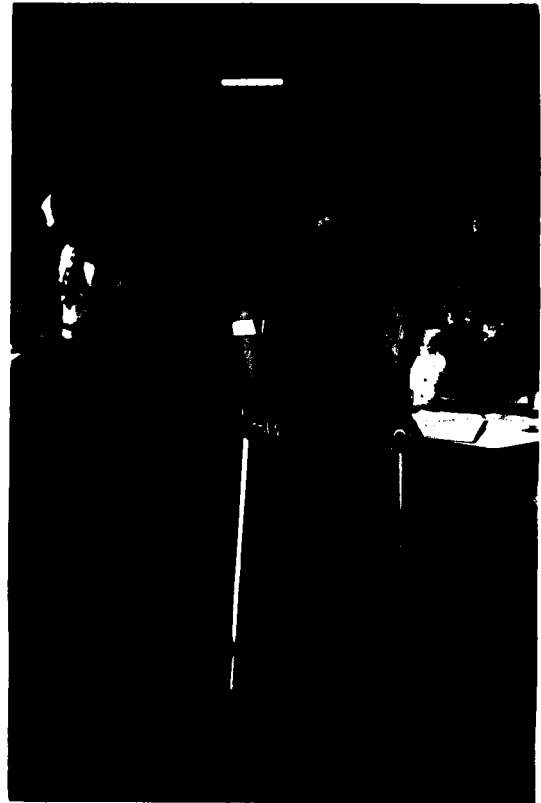


Figura 1.3



Figura 1.4

Confluência de culturas



Figura 2



Figura 2.1



Figura 2.2

Produção de materiais

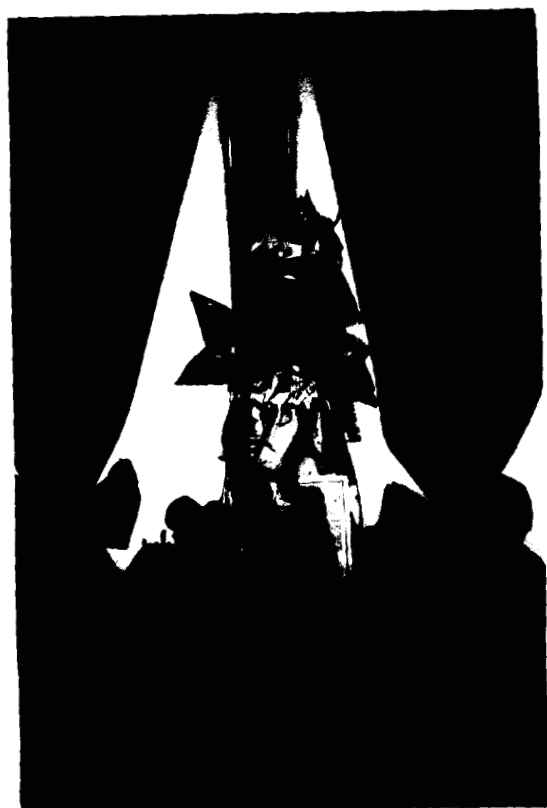


Figura 3.1

A criança e
a narrativa



Figura 3

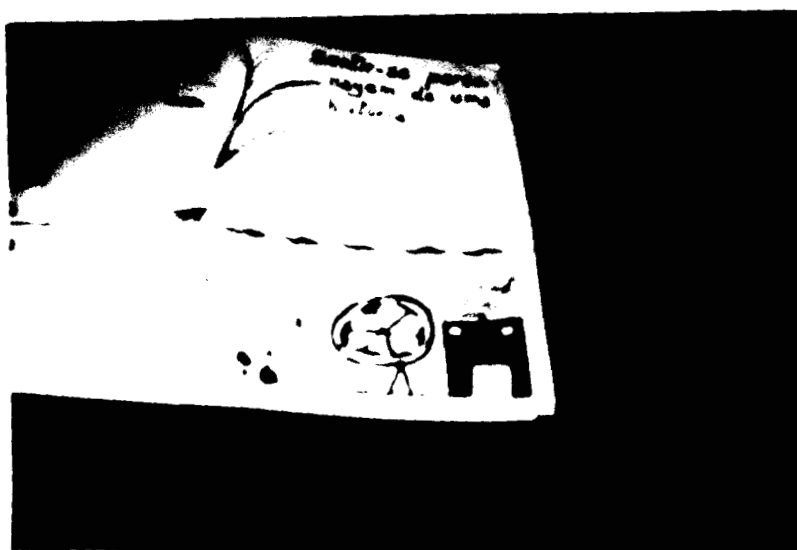


Figura 3.2

III - Inquérito aos alunos dos 3º e 4º anos da Escola Primária Número Um do Vale da Amoreira

**Inquérito aos alunos dos 3º e 4º anos da Escola Primária N° 1 do Vale
da Amoreira**

1. Sexo 1. Rapaz
 2. Rapariga

2. Idade _____ anos

3. Habilitações:

Pai Mãe

1. Não sabe ler nem escrever
2. Primário incompleto
3. Primário completo
4. 1º Ciclo (2º ano)
5. Curso Geral do Ensino Secundário (5º ano)
6. Curso Complementar do Ens. Sec. (7º ano)
7. Curso médio (Enf., Mag., Ed. Inf., Reg. Agric.)
8. Curso superior

4. Profissão

do Pai _____

da Mãe _____

IV - Questionário à turma do 3º ano e à do 4º ano de escolaridade

Questionário à turma do 3º ano e à do 4º ano de escolaridade

Caro(a) aluno(a)

Para um trabalho que está a ser feito sobre algumas preferências de jovens da tua idade, pedimos-te o favor de responderes a este questionário.

QUESTIONÁRIO

I) Nome (se não quiseses não escrevas): _____

II) Idade: _____

III) Sexo

1. Rapaz

2. Rapariga

IV) Ano escolar: _____

V) Preferências:

1

1. Ler

2. Ver televisão

3. Desenhar

4. Pintar

5. Ter actividades domésticas

6. Fazer outras coisas

Se referiste "Fazer outras coisas", diz quais _____

2. O que gostas mais de ler?

1. Contos de fadas

2. aventuras

3. Viagens
4. Histórias sobre animais
5. Biografias (biografias são descrições da vida de alguém)
6. Poemas
7. Outro tipo de leitura Qual? _____

IV) Qual ou quais das personagens seguintes tu conheces?

1. Branca de Neve
2. Capuchinho Vermelho
3. Bela Adormecida
4. Gata Borralheira
5. Gato das Botas
6. Misha
7. Pinóquio
8. O Patinho Feio
9. Peter Pan
10. Raposa Salta Pocinhas
11. Anita
12. Popeye
13. Petzi
14. He-Man
15. Egas
16. Patrácula
17. Chico
18. Tartarugas Ninja
19. João Grilo
20. Outras

Quais? _____

V - Estímulo para a produção de contos maravilhosos

Completa o seguinte conto, por favor.

Se quiseres, podes pôr-lhe um título: **Preso na torre do castelo do bruxo**

Maurício, a princesa Ana imagina o dia em que a liberdade será sua...

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

VI - Quadros referentes a preferências dos alunos e personagens suas conhecidas de textos de literatura infantil.

Quadro 1 - Distribuição de preferências, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

<div> <div>PREFERÊNCIAS</div> <div>ALUNOS</div> </div>		LER	VER TELEVISÃO	DESENHAR	PINTAR	TER ACTI- VIDADES DOMÊSTI- CAS	FAZER OUTRAS COISAS
IDADE	8 Anos	10 (23,8%)	11 (26,2%)	9 (21,4,%)	11 (26,2%)	5 (11,9%)	9 (21,4%)
	9 Anos	20 (47,6%)	17 (40,5%)	17 (40,5%)	17 (40,5%)	9 (21,4%)	17 (20,5%)
	10 Anos	5 (11,9%)	2 (4,8%)	4 (9,5%)	5 (11,9%)	3 (7,1%)	5 (11,9%)
	11 Anos	2 (4,8%)	3 (7,1%)	2 (4,8%)	3 (7,1%)	2 (4,8%)	2 (4,8%)
	12 Anos	1 (2,4%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0%)	1 (2,4%)
TOTAL		38 (90,5%)	34 (81%)	33 (78,6%)	37 (88,1%)	19 (45,2%)	34 (81%)
SEXO	MASCULINO	21 (50%)	19 (45,3%)	19 (45,2%)	21 (50%)	5 (11,9%)	17 (40,5%)
	FEMININO	17 (40,5%)	15 (35,7%)	14 (33,4%)	16 (38,1%)	14 (33,3%)	17 (40,5%)
TOTAL		38 (90,5%)	34 (81%)	33 (78,6%)	37 (88,1%)	19 (45,2%)	34 (81%)
ANO DE ESCOLA- RIDADE	3°	18 (42,9%)	17 (40,5%)	16 (38,1%)	18 (42,9%)	11 (26,2%)	17 (40,5%)
	4°	20 (47,6%)	17 (40,5%)	17 (40,5%)	19 (45,2%)	8 (19%)	17 (40,5%)
TOTAL		38 (90,5%)	34 (81%)	33 (78,6%)	37 (88,1%)	19 (45,2%)	34 (81%)

Quadro 2 - Distribuição das preferências de leitura, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

<div> <div>PREFERÊNCIAS DE LEITURA</div> <div>ALUNOS</div> </div>		CONTOS DE FADAS	AVENTURAS	VIAGENS	HISTÓRIAS SOBRE ANIMAIS	BIOGRAFIAS	POEMAS
IDADE	8 Anos	6 (14,2%)	11 (26,2%)	3 (7,2%)	5 (11,9%)	3 (7,1%)	6 (14,3%)
	9 Anos	12 (28,6%)	17 (40,5%)	6 (14,2%)	10 (23,8%)	5 (11,9%)	13 (30,9%)
	10 Anos	2 (4,8%)	4 (9,5%)	5 (11,9%)	4 (9,5%)	2 (4,8%)	5 (11,9%)
	11 Anos	3 (7,1%)	3 (7,1%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)	2 (4,8%)	0 (0%)
	12 Anos	1 (2,4%)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
TOTAL		24 (57,1%)	36 (85,7%)	16 (38,1%)	21 (50%)	12 (28,6%)	24 (57,1%)
SEXO	MASCULINO	9 (21,4%)	21 (50%)	9 (21,4%)	10 (23,8%)	5 (11,9%)	10 (23,8%)
	FEMININO	15 (35,7%)	15 (35,7%)	7 (16,7%)	11 (26,2%)	7 (16,7%)	14 (33,3%)
TOTAL		24 (57,1%)	36 (85,7%)	16 (38,1%)	21 (50%)	12 (28,6%)	24 (57,1%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	13 (30,9%)	16 (38,1%)	5 (11,9%)	11 (26,2%)	6 (14,3%)	9 (21,4%)
	4º	11 (26,2%)	20 (47,6%)	11 (26,2%)	10 (23,8%)	6 (14,3%)	15 (35,7%)
TOTAL		24 (57,1%)	36 (85,7%)	16 (38,1%)	21 (50%)	12 (28,6%)	24 (57,1%)

Quadro 3 - Distribuição do número de personagens conhecidas, segundo a idade, o sexo, o ano de escolaridade

Nº DE PERSONAGENS ALUNOS		1 - 10	10 - 20	+ 20
IDADE	8 Anos	1 (2,4%)	7 (16,7%)	3 (7,2%)
	9 Anos	1 (2,4%)	6 (14,2%)	14 (33,3%)
	10 Anos	0 (0%)	2 (4,8%)	4 (9,5%)
	11 Anos	0 (0%)	1 (2,4%)	2 (4,8%)
	12 Anos	1 (2,4%)	0 (0%)	0 (0%)
TOTAL		3 (7,2%)	16 (38,1%)	23 (54,8%)
SEXO	MASCULINO	3 (7,2%)	8 (19,5%)	12 (28,6%)
	FEMININO	0 (0%)	8 (19,5%)	11 (26,2%)
TOTAL		3 (7,2%)	16 (38,1%)	23 (54,8%)
ANO DE ESCOLARIDADE	3º	2 (7,2%)	14 (33,3%)	4 (9,6%)
	4º	1 (2,4%)	2 (7,2%)	19 (45,2%)
TOTAL		3 (7,2%)	16 (38,1%)	23 (54,8%)

VII - [Léxico de figuras de estilo], "Léxique des figures de style", segundo

R. Desrosiers

III LEXIQUE DES FIGURES DE STYLE 228

- Abruption*, figure par laquelle on ôte les transitions d'usage entre les parties d'un dialogue, ou avant un discours direct, afin d'en rendre l'exposition plus animée et plus intéressante.
- Accumulation*, figure dans laquelle la simple énumération des détails finit par frapper le lecteur.
- Alliteration*, répétition de consonnes, notamment des consonnes initiales, mieux perçues et souvent mises en évidence par l'accent affectif.
- Allusion*, figure consistant à dire une chose avec l'intention d'en faire entendre une autre.
- Amplification*, figure suivie qui consiste à reprendre, dans une sorte de gradation spirituelle plus encore que formelle, les éléments de la description, soit en approfondissant la pensée, soit en l'enrichissant, en l'agrandissant, en l'ennoblissant.
- Anaphore*, figure qui consiste à répéter un mot au début de plusieurs vers, phrases ou membres de phrase.
- Antithèse*, figure par laquelle on établit un violent contraste entre deux idées, afin que l'une mette l'autre en évidence.
- Antonomase*, figure par laquelle on remplace un nom commun par un nom propre, ou un nom propre par un nom commun.
- Apotrophé*, figure par laquelle l'orateur, au milieu de son discours, se détourne de son public pour s'adresser à quelque personne ou objet particulier.

Lexique des figures de style

229

- Apposition*, complément purement explicatif et accidentel en un ou en plusieurs mots, ajouté sans conjonction ou sans conjonctif à un nom propre ou commun ou à un pronom personnel, et qui s'en détache par l'espèce de séparation que nous indiquons dans l'écriture par la virgule.
- Assimilation**, figure qui consiste à identifier une chose à une autre.
- Assonance*, homophonie de la voyelle finale accentuée du vers, ou de la phrase, ou d'un membre de phrase ; à l'intérieur du vers, répétition de voyelles, perçue comme telle.
- Atelage*, figure qui consiste à coordonner deux termes dont l'un est abstrait et l'autre concret.
- Catachrèse*, figure grâce à laquelle, en présence d'une idée, d'un objet, d'une réalité quelconque pour laquelle notre langue ne dispose d'aucun terme approprié, on se sert d'un autre terme, détourné de son usage ordinaire.
- Chiasme*, figure consistant dans un croisement des termes.
- Comparaison*, figure qui établit un rapport de ressemblance entre deux objets dont l'un sert à évoquer l'autre.
- Concaténation*, figure consistant dans la reprise en chaîne d'un mot qui se trouvait à la fin ou presque à la fin du vers ou de la phrase précédente.
- Contraste**, figure qui oppose deux choses dont l'une fait ressortir l'autre.
- Coordination*, figure qui consiste à créer un effet par le regroupement des mots ou des propositions ayant un rapport d'union ou d'opposition.
- Correction*, figure par laquelle on rétracte en quelque sorte ce qu'on vient de dire à dessein, pour y substituer quelque chose de plus fort, de plus tranchant, ou de plus convenable.
- Disjonction*, figure qui consiste à retrancher les conjonctions copulatives, et à ne lier que par leur rapprochement immédiat les parties semblables du discours.
- Ellipse*, figure qui consiste dans la suppression d'un mot nécessaire à la compréhension parfaite de la phrase, mais sous-entendu.
- Enallage*, figure par laquelle on substitue un mode à un autre, ou un temps à un autre.
- Enjambement*, procédé rythmique consistant dans une non-coïncidence de l'unité de syntaxe et de l'unité de vers, la phrase ou la proposition débordant la rime et s'achevant sur l'une des premières syllabes du vers suivant.
- Énumération**, figure qui consiste à créer un effet par une présentation successive d'êtres ou de choses.
- Epitrophe*, répétition de mots à la fin des membres d'une phrase.
- Epithèse*, adjectif quelconque que l'on ajoute à un substantif, non pas précisément pour en déterminer ou en compléter l'idée principale, mais pour la caractériser plus particulièrement, et la rendre plus saillante, plus sensible, ou plus énergique.
- Euphémisme*, figure par laquelle on adoucit l'expression d'une idée jugée brutale ou trop amère.
- Gradation*, figure par laquelle on dispose les termes, au sein d'une énumération, en ordre progressif.
- Greffes**, figure qui consiste en une composition de mot qui soude soit un

* L'astérisque indique les figures que nous avons identifiées ou définies personnellement.

230

La créativité verbale chez les enfants

- radical à un infixe, soit deux mots syncopés, pour reconstituer un tout unique intégrant les sources significantes.
- Harmonie imitative*, procédé de style par lequel un auteur cherche à traduire dans un heureux choix de sonorités verbales les divers bruits de la nature.
- Homonymie*, figure qui consiste à rompre le parallélisme entre signifiés et signifiants alors qu'il est normal que des signifiés différents correspondent à des signifiants numériquement différents.
- Hyperallage*, figure qui attribue à un objet l'acte ou l'idée convenant à l'objet voisin.
- Hyperbole*, figure consistant dans l'exagération des termes.
- Interrogation oratoire*, question qui n'attend pas de réponse, mais qui est uniquement posée pour suggérer à l'auditeur ou au lecteur une réponse mentale évidente.
- Inversion*, rupture de l'ordre progressif ou direct du français, qui d'habitude énonce : 1) le sujet, 2) l'action ou l'état, 3) le complément, et va du déterminé au déterminant.
- Ironie*, figure qui consiste à dire par une raillerie, ou plaisante, ou sérieuse, le contraire de ce qu'on pense, ou de ce qu'on veut faire penser.
- Isokolon*, figure constituée par la répétition de membres ayant un même nombre de syllabes.
- Jeu de mots**, figure qui naît de diverses façons de coordonner les éléments.
- Juxtaposition*, figure formée par le rapprochement, sans terme de liaison, de deux propositions, et qui correspond à une vision analytique, discontinue, maintenant à chaque fait son individualité et son indépendance.
- Litote*, figure par laquelle on n'atténue la pensée que par calcul, afin d'en laisser entendre davantage.
- Métaphore*, figure qui substitue purement et simplement le mot-image au mot objet de la comparaison.
- Métonymie*, figure aux aspects multiples et qui, dans l'ensemble, consiste dans un changement de catégorie logique, dans une confusion voulue de l'apparence et du réel.
- Miroir*, figure formée par la répétition successive de mots pris dans le même sens.
- Occupation*, figure qui consiste à prévenir ou à répéter d'avance une objection que l'on pourrait essayer, ou qui peut donner lieu d'ajouter de nouvelles raisons à celles qu'on a déjà alléguées.
- Onomatopée*, morphème qui prétend reproduire un bruit, ou, plus modestement l'imiter, en donner un équivalent.
- Parallélisme**, figure qui rapproche deux objets, deux énoncés, tout en maintenant une « sensation de non-coïncidence dans une ressemblance » (Chklovski).
- Parenthèse*, insertion d'un sens complet et isolé, au milieu d'un autre dont il interrompt la suite, avec ou sans rapport au sujet.
- Par'upononion*, sorte de supposition dans laquelle on montre, ou feint de croire, qu'une idée jaillit de son contraire.
- Pléonisme*, figure par laquelle on ajoute à l'expression de la pensée, pour en augmenter la clarté ou l'énergie, des mots d'ailleurs inutiles pour l'intégrité grammaticale.
- Prolepse*, figure par laquelle on prévient une objection.

Lexique des figures de style

231

- Redondance*, répétition de mots dans le même sens, le même paragraphe, par jeu.
- Réduplication*, répétition successive de mots, dans le même sens, avec ou sans coordination.
- Répétition*, figure qui consiste à employer plusieurs fois les mêmes termes ou le même tour, soit pour le simple ornement du discours, soit pour une expression plus forte et plus énergique de la pensée.
- Rime*, figure par laquelle le parallélisme phono-sémantique est renversé : il y a ressemblance de sons là où il n'y a pas ressemblance de sens.
- Suspension*, figure qui consiste à faire attendre, jusqu'à la fin d'une phrase ou d'une période, au lieu de le présenter tout de suite, un trait par lequel on veut produire une grande surprise ou une forte impression.
- Syllepse*, figure qui consiste à établir un accord non point avec les termes explicites de la phrase, mais avec l'idée.
- Symbolisme*, figure qui consiste à employer un terme concret pour désigner autre chose en vertu d'une correspondance analogique.
- Syndèse*, figure formée par la répétition insistante de la conjonction de coordination devant chaque élément d'une énumération.
- Synecdoque*, figure par laquelle on exprime le moins pour le plus ou le plus pour le moins.
- Synesthésie*, figure qui établit spontanément une relation subjective entre une perception ou une image et une image appartenant au domaine d'un autre sens.
- Tautologie*, figure formée par la répétition d'idées, dans les mêmes termes, en guise de définition.

Le lexique des figures de style s'inspire des sources suivantes : Jean COHEN, *Structures du langage poétique*, Bernard DUPRIEZ, *Notes de cours*, Université de Montréal, Pierre FONTANIER, *Les figures du discours*, Henri MORIER, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*.

VIII - Produções dos alunos

TURMA
DO
TERCEIRO ANO
DE ESCOLARIDADE

A princesa Ana estava, presa pelo bruxo Maurício, a princesa chorava muito e dizia me deixa ir, deixa-me ir e o malvado bruxo dizia, nunca tirei do castelo, e diz um príncipe ai daí tirar daqui, isso não vai ser eu tenho 1000 homens mas um príncipe deve ter mais do que 1000, passado muito tempo houve uma guerra e príncipe salvou a princesa tempos depois a príncipe casou com a princesa.

Um dia do castelo do bruxo Maurício ele um dia teve pena foi à torre e libertou-lhe e ficou muito contente e um príncipe casou com a princesa e foram para o castelo do príncipe o Bruxo Maurício ficou no seu castelo mais o [ilegível] mas um dia o bruxo Maurício morreu e quem ficou no castelo foi o Bruxo e o príncipe e a princesa estão muito Felizes.

O Castelo do bruxo Maurício.

Era uma vez um castelo do bruxo Maurício aonde estava presa a princesa e ela pensava um jovem príncipe ir ela salvar e depois começou a fazer um barulho lá em baixo do castelo e ela foi para a janela ver o que se passava lá em baixo e viu que não era o príncipe e viu e era a mulher do bruxo Maurício começou-se a ouvir alguém subir as escadas e viu se abrir a porta onde ela estava presa e ouviu um barulho dum cavalo e ela foi outra vez à janela e era o príncipe que a vinha salvar do maldito castelo e do bruxo Maurício e depois quando ela fugiu com o príncipe ele começou a chorar a dizer princesa volta princesa eu gosto muito de ti tu és bonita.

Enquanto a princesa está presa o príncipe está no bosque. E o Maurício no castelo a tratar a princesa mal e a princesa na masmorra a gritar e o príncipe ouviu mas como o príncipe estava a salvar uma pessoa o príncipe não podia salvá-la e mandou o amigo salvar a princesa e quando o amigo foi o Maurício apareceu e matou e o príncipe foi à procura do amigo e depois o Maurício foi ao castelo e quando o Maurício chegou ao castelo o príncipe já estava lá e matou o Maurício e salvou a princesa e foram felizes para sempre.

E na torre do castelo do bruxo Mauricio estava uma linda princesa e ela pensava que um dia a liberdade seria sua e depois um príncipe do reino e depois o bruxo Mauricio um dia quis uma luta para ver quem ficava com a princesa Ana e quem ganhou foi o bruxo Mauricio mas um dia o príncipe sabia que ia ficar com a princesa Ana e depois o príncipe quis fazer outra luta e a princesa [illegível] que o príncipe ia ganhar e ela muito contente que o príncipe do reino ganhou e salvou a princesa Ana e a liberdade foi dela e um dia o príncipe casou e ficaram felizes e ficaram num castelo enorme e depois tiveram filhos.

Um dia um príncipe ouviu um grito e vinha do castelo do Maurício e o príncipe foi lá e o bruxo só lhe fazia partidas mas o príncipe tirou a espada e matou o bruxo Maurício e o príncipe salvou a princesa e gostaram um do outro e o pai do príncipe sentia orgulho no filho e o príncipe e a princesa casaram e ficaram felizes.

FIM

Bruxo Maurício

Ela passou 2 anos presa no castelo. do bruxo Maurício a quem chamavam Peter Pan era o mais forte da aldeia. Mas o bruxo resolveu matar. a princesa numa caldeira com muitos lagartos o Peter Pan rápido recebeu um pedido de socorro que o seu papagaio tinha dito ao Peter Pan foi rápido para o castelo do Bruxo Maurício.

E depois eles fizeram um acordo se o Peter Pan perdesse e o bruxo Maurício ganhasse a princesa Ana seria morta pelos lagartos que estavam no caldeirão o Peter Pan aceitou e o bruxo também começaram a lutar adivinhem quem ganhou foi o peter-pan e depois o bruxo nunca mais voltou a prender ninguém. E depois viveram juntos para sempre.

FIM

No dia seguinte, ela tentou fugir mas apareceu o bruxo Maurício E o bruxo Maurício deu-lhe com o chicote nas costas. Ela ficou 10 dias de cama. Quando passou dez dias ela [ilegível] muito ao fim de quarenta anos o bruxo Maurício foi lá fora e esqueceu-se da chave da prisão depois ela abriu a cadeia e foi telefonar para príncipe encantado que lhe ia salvar. No mesmo dia o príncipe foi buscá-la e ela casou com o príncipe.

O milagre da tristeza

Uma vez aconteceu uma coisa terrível: ela não comia e depois tinha um namorado, então ela morreu e deixou uma carta triste para o namorado. Ele chegou lá e matou o Maurício e ele conheceu outra rapariga e viveram felizes para sempre.

FIM

Era uma vez no castelo das bruxas. A princesa Ana passava perto do castelo o bruxo estava em cima. do castelo o bruxo desapareceu e fica à frente da princesa. Ela fica enjoada. pediu socorro às pessoas, falavam esta pessoa está maluca que diziam eram aquelas pessoas morta quem matou, foi o bruxo Maurício mau quando agarrou a princesa meteu na prisão a princesa gritava socorro, socorro encontrou uma maneira de sair quando a princesa Ana bonita saiu o bruxo queria matar a princesa para a comer era muito mau!

A história acabou aqui

A minha história acabou aqui.

FIM

Devia ter acontecido que um dia um jovem Príncipe lá aparecesse para salvá-la trazendo uma corda para subir a torre e ter um arco para matar o bruxo Maurício e depois foi abrir a porta da torre para a Princesa Ana sair e casaram-se e foram muito felizes.

FIM

No dia da liberdade da princesa e ela estava a pensar que num dia num príncipe vinha lhe salvar quando o bruxo Maurício chegou a princesa Ana ficou assustada e o bruxo Maurício estava a trazer uma coisa na mão que era para a princesa Ana beber mas aconteceu uma coisa terrível a coisa terrível era um príncipe que estava vestido de preto para assustar o bruxo Maurício e ele fugiu o príncipe e deixou o copo no chão que o príncipe salvou a princesa Ana e ficaram felizes e casaram-se para sempre.

E tiveram muitos filhos que até chegou uma bruxa feiticeira matou uma filha da princesa Ana que chamava-se branca de neve porque o bruxo estava mascarado em velhinha e lhe uma maçã venenosa.

Era uma vez um castelo do bruxo mau tinha-a raptado a princesa Ana quando foi a raptada sentir-se muito triste e chorou muito queria sair do castelo do bruxo mau até que um dia seguinte apareceu o príncipe encantado do lindo cavalo a princesa Ana ficou tão contente que tinha aparecido o príncipe encantado o bruxo estava a dormir o príncipe encantado foi do seu lindo cavalo salvar a linda princesa Ana e depois tirou a linda princesa Ana de lá ficou tão contente que deu um beijinho. Eles casaram foram muito felizes tiveram muitos filho o bruxo mau ficou muito triste que um dia o bruxo morreu o príncipe e a princesa Ana ficou tão contente que o bruxo mau já tinha morrido já está livre daquele bruxo mau

o príncipe e a princesa Ana foram felizes para sempre foram muito feliz.

FIM

A princesa e o bruxo

Como a princesa Ana foi presa do bruxo Maurício ela passou 3 anos lá. O bruxo dava-lhe comida, água e roupa para ela vestir. Ele era mau para a princesa Ana. Um dia, o bruxo Maurício viu ouro em cima da cama dele e ele soltou-lhe porque ele já tinha ouro que chegava. Mas meses depois o ouro desapareceu e o bruxo raptou-lhe de novo o no dia seguinte apareceu mais ouro e ele deu à princesa Ana para um príncipe. Eles casaram tiveram um casal e a princesa e o príncipe foram felizes sempre e o bruxo morreu.

O Príncipe e a Princesa

- Passado algum tempo um Príncipe encantado, foi salvá-la. Ela sentiu-se muito feliz, então o Príncipe disse-lhe: Vem comigo ser feliz por esse mundo fora. Algum tempo depois, casaram-se tiveram muitos filhos. O bruxo Maurício foi morto e eles viveram muito felizes.

O bruxo Maurício queria a princesa Ana para ser rico. Mas um dia o bruxo viu um príncipe e transformou em rã. O bruxo disse - Está um príncipe lá em baixo transformado em rã. A princesa Ana chorou. Passado um mês o príncipe voltou ao normal e o bruxo lutou com o príncipe. O príncipe e a princesa Ana casaram-se e foram felizes para sempre. fim.

A princesa Ana estava presa no castelo do bruxo Maurício.

- Ela estava na torre a chorar e pensou quando ela sairia daquele castelo. O bruxo Maurício tratava-lhe como ela fosse uma escrava. Ela depois disse assim um príncipe ainda há-de salvar-me e tirar-me daqui. Depois o bruxo Maurício disse-lhe podes sair deste castelo e ela saiu.

Depois apareceu uma bruxa e bateu a porta e ela abriu a porta e a bruxa disse-lhe come esta maçã e ela comeu mas a Princesa ela não sabia que a maçã estava venenosa e ela desmaiou e os sete anões pensaram que ela tinha morrido e meteram-lhe no caixão e de repente apareceu um príncipe e beijou-a e ela acordou e os sete anões ficaram contentes e a princesa mais o príncipe casaram.

O bruxo Maurício mandou os seus prisioneiros que ficassem de olho na princesa Ana, porque alguém podia lhe salvar. No dia seguinte os prisioneiros deixaram-se dormir e o Robin dos Bosques chegou e libertou a princesa Ana e os prisioneiros acordaram e o bruxo também e todos começaram a lutar e quem venceu foi o Robin dos Bosques.

A princesa deu um beijo ao Robin e ele transformou-se num príncipe encantado, e os dois casaram-se, e viveram muito felizes e a vida inteira, e tiveram muitos filhos. E é o fim!

A princesa Ana só vai sair quando o príncipe puder entrar no castelo do bruxo Maurício.

No dia seguinte foi lá o príncipe foi a buscar a princesa Ana.

Bateu à porta do bruxo Maurício ele não abriu a porta então o príncipe foi e conseguiu salvar a princesa Ana foram para o castelo deles.

No dia seguinte casaram-se e foram muito felizes.

O bruxo terrível

Nas masmorras presa e triste a princesa Ana chorava por um dia o príncipe António fosse a salvar do terrível bruxo Maurício. Mas esse dia chegou o príncipe António lutou contra o bruxo Maurício, mas ia o bruxo quase vencendo quando o príncipe António lhe [ilegível] a faca o bruxo Maurício transformou-se em pó e o príncipe e a princesa viveram muito felizes.

TURMA
DO
QUARTO ANO
DE ESCOLARIDADE

O príncipe Filipe tinha um castelo todo de ouro o um bruxo Maurício raptar a princesa quando estavam a dormir levaram para uma cela de uma cadeira do bruxo queria o castelo do príncipe se o príncipe não desse o castelo matava a princesa à noite o príncipe como o robin dos bosques com uma corda e salvou a princesa e foram muito Feliz.

Um dia um belo príncipe foi salvá-la, mas foi muito difícil de a salvar.

O belo príncipe era o Sindbad júnior que tinha um cinto mágico.

Ele [ilegível] a fivela e ficou parte que partiu a parede do Castelo com o seu amigo Zeca.

Ele foi para umas montanhas lá perto do Castelo do bruxo Maurício.

Mas o bruxo Maurício fez uma magia que o príncipe transformou-se numa rã.

Quando a princesa viu o príncipe transformado numa rã ela deu um berro que até chorou.

A princesa foi para casa, levou a rã com ela e disse assim: meu belo príncipe eu vou dar-te um beijo smak.

E o príncipe depois, foi-se embora com ela e casou-se com a princesa Ana.

Ela teve um bebé e trataram muito bem do bebé.

Todos os dias o príncipe ia fazer compras à aldeia.

Mas houve um dia que raptaram o bebé e o príncipe foi salvá-lo num minuto.

A princesa Ana e o príncipe deixaram de ser príncipe agora são Rei e Rainha e o seu bebé passou a ser príncipe.

E foram felizes para sempre.

O Bruxo Maurício

- *Tu minha princesa rebelde, tu só sais daí se o teu príncipe te vier buscar, e ter coragem de me derrotar-me.*

- *É mentira Bruxo, tu não tens força nenhuma, tu não prestas para nada.*

Passaram dias, semanas, meses e anos, e o príncipe não aparecia.

O príncipe dela chamava-se Eric.

- *Ana!*

- *Eric!*

- *Finalmente tu apareceste.*

- *Espera eu vou derrotar aquele bruxo malvado.*

- *Eric!*

- *Finalmente vieste para, fazer a gente lutar.*

- *Toma estás tratado.*

- *Eric, não!*

- *Pronto, vamos.*

- *Eric meu herói!*

Depois casaram e foram

felizes

para sempre!!!...

Se algum príncipe me fosse libertar!

Um dia o bruxo Maurício amarrou-me e pôs fogo na corda e foi-se embora para o quarto dele. E comecei a gritar socorro! Socorro!

lá um príncipe a passar e ouviu-me a gritar e disse: está uma mulher a gritar vou salvá-la derrubou a porta do castelo do bruxo Maurício e desamarrou-a. De repente aparece o bruxo Maurício para ver se a princesa Ana estava morta. Mas quando ele olha diz: Ainda estás viva! Quem é este? Diz o bruxo Maurício. E o príncipe diz: sou o príncipe dela. Agora quem morre és tu. Isto é o que vamos ver. Depois começaram a lutar com as espadas, depois o príncipe mata o bruxo Maurício.

A seguir a princesa diz como é que te chamas? Chamo-me Luís e tu? Chamo-me Ana. E casaram e viveram felizes.

E lá está a princesa à janela a pedir socorro e o príncipe ainda não tinha chegado ao palácio para salvar a linda princesa e quando o príncipe chegou a princesa ainda continuava à janela e disse assim ao príncipe: tem cuidado príncipe, ele é muito mau. E quando o príncipe que se chama "Lindo" matou o monstro a linda princesa Ana perguntou-lhe se queria casar com ela e o príncipe disse que sim. Casaram e foram muito felizes.

Um dia um príncipe foi chamado para libertar a princesa.

O príncipe chamava-se João.

O príncipe foi à procura da princesa ele encontrou uma torre grande muito grande não tinha portas nem janelas nada.

Será que haverá uma passagem secreta?

Talvez sim talvez não.

Mas de repente ouviu uma voz a dizer príncipe salva-me.

E ele pensou se não há uma janela como é que ela pode ver-me e ele pensou, pensou e pensou de repente ele disse já sei é uma janela que eu não consigo ver mas ela sim.

Eu vou tentar entrar eu acho que é ali no meio.

Cá vou eu...

Consegui entrar oh não tem escadas vou tentar subir consegui eu estou a subir não acredito vou entrar nesta porta.

E estava lá o feiticeiro mas estava imóvel se calhar foi ele a experimentar um truque.

Bem vou buscar a princesa.

Quando o viu a princesa e pegou nela e foram-se embora os dois para o castelo e eles casaram-se e tiveram 2 filhos.

Fim da história.

(A princesa Ana no Castelo do Dragão)

A princesa Ana estava a gritar: socorro, socorro. E o bruxo Maurício a dar de comer ao Dragão. O príncipe Tiago estava a pensar como iria salvar a princesa Ana. E teve uma ideia.

Foi ter com o bruxo Eric que lhe deu a espada poderosa. Obrigada Eric, nada Tiago.

Tiago foi em busca da bela princesa, o Dragão estava à porta, saltou do cavalo e espetou na barriga e o Dragão morreu. Entrou no castelo onde a princesa Ana descia o poço de fogo e o bruxo Maurício levantou a espada e lutou com o príncipe Tiago e Tiago matou-o.

Salvou a princesa e casaram-se e foram felizes.

FINAL FELIZ

O Cavaleiro Herói

Presa na torre do Castelo do Bruxo Maurício a Princesa Ana escreve uma carta ao seu pai o Rei de Málaga e a carta vai de pombo correio. Entretanto a carta chega ao Palácio Real. O Rei e a Rainha Ana ficaram transtornados quando leram a notícia mandaram logo avisar o povo. E a carta dizia: Quem conseguir libertar leva 3000 pesetas.

Veio um príncipe chamado Urbion viu a carta e disse: 3000 pesetas isso é muito dinheiro.

O Príncipe pôs-se logo em acção foi para o Castelo do Bruxo Maurício houve uma grande luta mas por fim o Príncipe ganhou e levou a Princesa para Málaga e recebeu o dinheiro e casou com a Princesa Ana.

- O Bruxo agora já não existe.

Disse o Príncipe Urbion.

E ficaram felizes.

O rapto

E depois foi lá um cavaleiro chamado David e nesse dia na torre do Castelo do Bruxo Maurício, ele foi preparar uma magia que era: boca de sapo, aranhas, lagartos.

E depois o cavaleiro David para a torre, E a princesa Ana gritava assim: socorro, socorro, salvem-me.

E o Maurício deitou óleo e o cavaleiro coitado, o Maurício fez um dragão e ele quase e com a coragem do Cavaleiro, ele matou o majestoso dragão com a espada e amandou a corda e subindo e o Maurício transformou-se num cavaleiro de espada, e com muita força lutaram e o cavaleiro lutou e matou e foram ao castelo e casaram-se e foram muito felizes.

Presa na torre do Castelo do Bruxo Maurício.

O Bruxo Maurício pôs a princesa Ana na cadeia e e quando o príncipe Splinter partiu para o Castelo do Bruxo e ele entrou pela janela do Castelo do Bruxo e viu a princesa que estava presa e então o príncipe aproximou-se da cadeia só que caiu na armadilha que estava no chão só que ele depois ele conseguiu sair e tirou a princesa e correu, correu e pegou na faca e atirou a faca ao bruxo e matou o bruxo e o príncipe e a princesa viveram felizes para sempre.

(A princesa Ana e o Dragão.)

A princesa Ana estava na Floresta e foi apanhada pelo Dragão chama-se Ivo e a princesa dizia socorro, socorro Cavaleiro preto.

O Dragão pendurou-lhe em cima do caldeirão e ele disse baixinho (vou-lhe prender) e tirou-a do caldeirão e ela disse até que enfim tirou-me do caldeirão. o Cavaleiro Preto chegou vou ficar calada e o Cavaleiro tirou a faca e cortou a corda e amandaram a corda para a árvore e o Dragão viu e atirou fogo para a corda e arrebitou e o Dragão ficou preso.

FINAL FELIZ

O bruxo Maurício

Bruxo: Ninguém vai salvar-te ah, ah, ah.

Princesa: Isso pensas tu bruxo Maurício.

Um dia chegou um príncipe ele foi ao castelo salvar a princesa.

Bruxo: O que é que eu estou a ver na minha bola de cristal é um príncipe quer-te salvar.

Princesa: E vai conseguir.

Príncipe: Parece que me estão a seguir esquilinho vê quem está atrás de mim.

Esquilo: Ih, ih.

Príncipe: Ah, estás morto monstro...

E o monstro caiu para um poço fundo.

Príncipe: Está ali uma porta vamos ver o que está atrás dela.

Bruxo: Ah. Estás aí não é eu vou matar-te.

Príncipe: Queres saber o meu nome?

Bruxo: Sim.

Príncipe: O meu nome nome é: INDIANA JONES e vais morrer, estás frito ao bife.

O bruxo morreu.

Princesa: Queres casar comigo?

Príncipe: Eu já sou casado.

Na torre do castelo do bruxo Maurício

Um dia no castelo do bruxo Maurício uma menina estava lá presa, a menina pedia socorro mas ninguém a ouvia.

E o bruxo Maurício era muito mau.

E a menina só pedia socorro e ela dormia dias e dias no castelo do bruxo Maurício.

E ele cada dia apanhava uma e todas as meninas gritavam socorro, socorro,

E um dia à noite elas fugiram.

E viveram felizes para sempre com a família.

Fim da história

A princesa Ana.

A princesa Ana queria imaginar o dia em que a liberdade será sua mas é muito difícil imaginar em que dia terá a sua liberdade mas se pensar com atenção não será muito difícil imaginar em que dia a liberdade será sua.

Mas a princesa Ana também não vai ficar a pensar sempre na liberdade também vai pensar na carreira dela porque se não pensar na carreira dela não vai ter a sua liberdade.

Mas a liberdade também é muito importante para viver em liberdade em paz e carinho da sua liberdade e fazer o possível para ter a sua liberdade de viver como todos vivem em liberdade. A princesa Ana quer imaginar a sua liberdade de viver mais cedo ou mais tarde a princesa Ana vai conseguir ter a sua liberdade de viver em paz e alegria no seu país. E também os que precisam da liberdade de viver em paz e amor com a sua família do coração. A liberdade é muito importante para viver em paz e harmonia da liberdade da vida de todos nós para vivermos todos juntos em amor da liberdade e da vida de Deus e de Jesus e de Fátima estes são os que têm mais liberdade na vida mas também pensam na carreira deles e de todos nós como prova de amor e carinho de Deus e de Jesus e Fátima A princesa Ana teve a sua liberdade.

O bom príncipe

*Um dia o príncipe passou ali.
E viu uma princesa presa na torre.
O príncipe disse: salta linda princesa
se eu pudesse saltar eu saltava mas o bruxo Maurício está ali.*

Preso na torre do castelo do bruxo Maurício

Era uma vez uma princesa linda e encantadora todos os homens gostavam dela, mas havia nessa terra o malvado do bruxo Maurício.

Também havia um lindo príncipe, que era filho do rei Ricardo e se acontecesse alguma coisa ao filho ele mandava prender quem tivesse feito mal ao seu filho o rei Ricardo gostava muito do seu filho.

O príncipe Filipe era tão apaixonado pela princesa Filipa, mas os pais da princesa estavam tão preocupados e o príncipe disse tudo aos pais e disse também que ia salvar os pais dela mandaram os seus melhores soldados e o príncipe Filipe.

O príncipe lá foi andando mais rápido que podia e de longe já se via o castelo do bruxo Maurício e chegando lá atirava umas escadas para a sua amada a princesa Filipa e ela desceu logo antes que o bruxo Maurício mas ela conseguiu chegar lá em baixo mas o bruxo Maurício estava atrás dela ela meteu-se no cavalo e viveram felizes para sempre.

Era uma vez, uma Princesa presa no Castelo do Bruxo Maurício. Pois a princesa pensa dia e noite, fugir do Castelo do Bruxo Maurício.

Pensava no:

- Super Boy, Super Homem, Indiana Jones, pois eram os seus heróis. No outro dia Super Boy foi-lhe buscar.

No dia anterior o Bruxo Maurício foi ao quarto da princesa e já não estava lá. Ele foi na vassoura voadora mas não conseguiu apanhar a princesa.

A princesa viveu um final feliz.

Mas Ana imaginou demais que ficou cansada enquanto o bruxo Maurício fazia uma malade para a princesa Ana.

O bruxo Maurício tirou-a da cadeira e prendeu-a numa cadeira para ela comer.

Mas ela não quis comer o Maurício não insistiu e disse: se não queres comer vais outra vez para a cadeira e agora eu vou pôr-te mais alto onde vais ter vertigens.

E a princesa a gritar pelo príncipe que não parou de gritar.

E o bruxo Maurício disse outra vez: se quisesse casar contigo vais ficar aí para ti minha linda tu é que escolheste, não quisesse casar contigo vais ficar aí até queres casar comigo. Ah! Ah! Ah!

Não nunca hei-de casar contigo vou esperar até o meu belo príncipe vir buscar, e é com ele que vou casar.

Então ainda pior nunca vais sair daqui nunca mais e hás-de morrer à fome já que não queres comer e depois já é tarde para ti. Ah! Ah! Ah! Ah! Nunca e nunca vou perdoar-te seu bruxo Maurício.

Mas minha linda porque estás tão afliita não te vou fazer mal só quero casar contigo.

Quando anoiteceu o príncipe foi salvá-la e fugiram os dois. No dia seguinte foi o casamento deles e viveram felizes para sempre.

A princesa Ana

A princesa Ana foi raptada por um velho bruxo que se chama Maurício, a princesa muito triste pensa um dia sair do castelo do bruxo Maurício.

A princesa Ana antes de ser raptada ela estava a marcar o seu casamento com o príncipe Eric o pai da princesa não concordava com o casamento mas ela insistia muito e o pai um dia concordou.

O rei chama-se Jorge e a rainha Margarida a sua irmã chama-se Isabel e o seu filho João.

Um dia o príncipe Eric foi salvá-la e passaram muitas coisas desagradáveis.

Quando ela estava salva ele pediu-lhe em casamento e eles casaram tiveram dois filhos e foram felizes para sempre.

Presa na torre do Castelo do bruxo Maurício uma princesa chamada Ana imagina que um dia será libertada.

Já passado algum tempo apareceu um príncipe que olhou achou estranho haver uma bandeira vermelha lá escrito socorro mas logo de seguida ouviu gritar socorro mais estranho ele achou.

Socorro, socorro, socorro!

Quem me vem salvar desta torre do castelo do bruxo Maurício?

O príncipe foi logo socorrer a princesa Ana. O bruxo foi derrotado.

E quanto à princesa o seu sonho foi realizado.

E viveram muito felizes os dois.

A princesa imagina que um dia a liberdade será sua ela pedia socorro mas ninguém a ouvia. Certo dia a princesa Ana foi à janela e depois disse socorro, socorro, socorro, quando ela já ia a desistir apareceu de repente um príncipe e salvou-a daquele Castelo. só depois o bruxo Maurício deu por falta da princesa Ana.

A seguir o bruxo Maurício fez uma bruxaria e o príncipe foi mordido por uma cobra venenosa mas a cura era a cobra venenosa sugar o veneno. A seguir a princesa obrigou a cobra a sugar o veneno, a seguir o príncipe ficou bom para o resto da vida

Depois o príncipe e a princesa casaram tiveram um casal uma meninae e um menino. A menina tem um cabelo ruivo, ela chama-se Teresa, e o menino chama-se Ricardo Miguel.

A princesa Ana queria que o bruxo Maurício morresse. Ela assim ficava muito contente mas o bruxo Maurício tinha muito poder por isso a princesa Ana não podia fugir.

Ela sempre ia para a floresta com os guardas do bruxo Maurício. Ela gostava muito de cantar e de dançar com os animais

É verdade ela também conhecia as fadas, a fada Flora, Primavera e Fauna.

Um dia ela viu um príncipe a cantar e depois foi ver. Ele quando viu ela ficou contente e depois perguntou onde ela morava e ela disse que tinha sido raptada pelo bruxo Maurício e o príncipe disse que tinha que haver uma decisão.

Mas as 3 fadas ajudaram o príncipe a encontrar o castelo.

Ele encontrou o castelo e matou o bruxo Maurício com a sua espada mágica e depois pediu a princesa em casamento e depois casaram e viveram feliz.

